

Professionalità studi

*Trimestrale on-line di studi su
formazione, lavoro, transizioni occupazionali*

In questo numero

- *formazione iniziale dei docenti*
- *professionalità docente tra nuovi paradigmi e funzioni*
- *carriera dei docenti, una prospettiva giuslavoristica*
- *apprendistato e imprenditorialità*
- *fondi interprofessionali per la formazione continua*

N. 3 luglio-agosto-settembre 2022
N. 4 ottobre-novembre-dicembre 2022

PROFESSIONALITÀ STUDI

Rivista trimestrale, edita da STUDIUM in collaborazione con ADAPT University Press, per l'analisi e lo studio delle transizioni occupazionali nella nuova geografia del lavoro. Contatto: professionalitastudi@edizionistudium.it

DIREZIONE

Giuseppe Bertagna, Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università di Bergamo;
Roberto Rizza, Ordinario di Sociologia dei processi economici e del lavoro, Università di Bologna;
Giuseppe Scaratti, Ordinario di Psicologia del lavoro, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano;
Michele Tiraboschi, Ordinario di Diritto del lavoro, Università di Modena e Reggio Emilia.

CONSIGLIO SCIENTIFICO DI REFERAGGIO

Anna Alaimo, Ordinario di Diritto del lavoro, Università di Catania; **Giuditta Alessandrini**, Ordinario di Pedagogia Sociale e del Lavoro, Università degli studi di Roma Tre; **Henar Álvarez Cuesta**, Profesora Titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de León (*España*); **Marco Azzalini**, Associato di Diritto Privato, Università di Bergamo; **Gabriele Ballarino**, Ordinario di Sociologia del lavoro, Università di Milano; **Elisabetta Bani**, Associato di Diritto dell'Economia, Università di Bergamo; **Alessandro Bellavista**, Ordinario di Diritto del lavoro, Università di Palermo; **Paula Benevene**, Professore Associato Psicologia del lavoro e delle organizzazioni, Lumsa, Roma; **Vanna Boffo**, Associato di Pedagogia generale e sociale, Università di Firenze; **Marina Brollo**, Ordinario di diritto del lavoro, Università di Udine; **Guido Canavesi**, Associato di Diritto del lavoro, Università di Macerata; **Silvia Ciucciiovino**, Ordinario Diritto del lavoro, Università Roma Tre; **Anna Michelina Cortese**, Associato di Sociologia del Lavoro, Università di Catania; **Madia D'Onghia**, Ordinario di Diritto del lavoro, Università di Foggia; **Loretta Fabbri**, Ordinario di Didattica e metodologia dei processi educativi e formativi, Università di Siena; **Monica Fedeli**, Associato di Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Padova; **Paolo Federighi**, Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università di Firenze; **Valeria Fili**, Ordinario di Diritto del lavoro, Università di Udine; **Rodrigo Garcia Schwarz**, Profesor Doctor del Postgrado en Derechos Fundamentales de la Universidad del Oeste de Santa Catarina (*Brasil*); **Jordi García Viña**, Catedrático de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de Barcelona (*España*); **José Luis Gil y Gil**, Catedrático de Derecho del Trabajo, Universidad de Alcalá, Madrid (*España*); **Teresa Grange**, Ordinario di Pedagogia Sperimentale, Università della Valle d'Aosta; **Lidia Greco**, Associato di Sociologia del Lavoro, Università di Bari; **Djamil Tony Kahale Carrillo**, Profesor Titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad Politécnica de Cartagena (*España*); **Alessandra La Marca**, Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Palermo; **Antonio Loffredo**, Associato Diritto del lavoro, Università di Siena; **Isabella Loiodice**, Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università di Foggia; **Nicole Maggi Germain**, Maître de conférences HDR en Droit privé (Droit social), Université Paris 1, Panthéon-Sorbonne (*France*); **Patrizia Magnoler**, Ricercatrice a tempo indeterminato di Didattica e pedagogia speciale, Università di Macerata; **Claudio Melacarne**, Associato di Pedagogia generale e sociale, Università di Siena; **Lourdes Mella Méndez**, Profesora Titular de Derecho del Trabajo, Universidad de Compostela (*España*); **Viviana Molaschi**, Associato di Diritto Amministrativo, Università di Bergamo; **Massimiliano Monaci**, Ordinario di Sociologia generale, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano; **Eleonora G. Peliza**, Profesora Adjunta Regular por concurso, Cátedra de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de Morón, Buenos Aires (*Argentina*); **Rodrigo Ignacio Palomo Vélez**, Profesor de Derecho del Trabajo, Universidad de Talca (*Chile*); **Luca Paltrinieri**, Maître de conférences en Philosophie politique, Université de Rennes (*France*); **Paolo Pascucci**, Ordinario di Diritto del lavoro, Università di Urbino Carlo Bo; **Flavio Vincenzo Ponte**, Ricercatore di Diritto del lavoro, Università della Calabria; **Rocco Postiglione**, Ricercatore di Pedagogia generale e sociale, Università di Roma Tre; **Juan Ramón Rivera Sánchez**, Catedrático de Escuela Universitaria de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de Alicante (*España*); **Giuliana Sandrone**, Straordinario di Pedagogia generale e sociale, Università di Bergamo; **Pier Giuseppe Rossi**, Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Macerata; **Alfredo Sánchez-Castañeda**, Coordinador del Area de Derecho Social, Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (*México*); **Annalisa Sannino**, Professor, Faculty of Education and Culture, Tampere University, Finland; **Francesco Seghezzi**, Presidente Fondazione ADAPT; **Maurizio Sibilio**, Ordinario di Didattica generale e Pedagogia speciale, Università di Salerno; **Esperanza Macarena Sierra Benítez**, Profesora Contratada Doctora Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de Sevilla (*España*); **Nancy Sirvent Hernández**, Catedrática de Escuela Universitaria de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de Alicante (*España*); **Lorenzo Speranza**, Ordinario di Sociologia del Lavoro, Università di Brescia; **Maura Striano**, Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università Federico II di Napoli; **Lucia Valente**, Ordinario Diritto del lavoro, Università La Sapienza Roma; **Sabine Vanhulle**, Professeure ordinaire, Rapports théorie-pratique en formation, alternance et didactique des savoirs professionnels, Université de Genève (*Suisse*); **Antonio Varesi**, Ordinario di Diritto del lavoro, Università Cattolica del Sacro Cuore; **Luca Vecchio**, Associato di Psicologia del lavoro e delle organizzazioni, Università degli Studi di Milano-Bicocca; **Maria Giovanna Vicarelli**, Ordinario di Sociologia del lavoro, Università Politecnica delle Marche; **Giuseppe Zanniello**, Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Palermo.

REDAZIONE

Lilli Viviana Casano (redattore capo); **Paolo Bertuletti**; **Emanuele Dagnino**; **Giorgio Impellizzieri**; **Stefania Negri**; **Elena Prodi**; **Lavinia Serrani** (area internazionale); **Silvia Spattini**; **Tomaso Tiraboschi**; **Paolo Tomassetti**.

ADAPT – Centro Studi Internazionali e Comparati DEAL (Diritto Economia Ambiente Lavoro) del Dipartimento di Economia Marco Biagi – Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Viale Berengario, 51 – 41100 Modena (Italy)
– Tel. +39 059 2056742; Fax +39 059 2056043. Indirizzo e-mail: aup@adapt.it

Dichiarazione di pubblicazione etica e lotta alla negligenza editoriale

La Direzione e la Redazione della Rivista *Professionalità Studi* assumono l'impegno nei confronti della comunità scientifica di garantire i più alti standard etici in campo editoriale e di adottare tutte le possibili misure per lottare contro ogni forma di negligenza. La pubblicazione prende a riferimento il codice di condotta e buone prassi che il Comitato per l'etica nelle pubblicazioni (COPE) stabilisce per gli editori di riviste scientifiche.

Nel rispetto di tali buone prassi, gli articoli sono referati in doppio cieco da membri di un comitato scientifico di referaggio di alto livello tenendo conto di criteri basati sulla rilevanza scientifica, sulla originalità, sulla chiarezza e sulla pertinenza dell'articolo presentato. Sono garantiti l'anonimato dei revisori e degli autori, così come la totale riservatezza del processo di valutazione, del contenuto valutato, del rapporto consegnato dal revisore e di qualunque altra comunicazione incorsa tra la Direzione o la Redazione e il Consiglio scientifico di referaggio. Allo stesso modo, verrà mantenuta la più totale riservatezza in merito ad eventuali lamentele, reclami o chiarimenti rivolti da un autore nei confronti della Direzione, della Redazione o del Consiglio scientifico di referaggio.

La Direzione e la Redazione della Rivista *Professionalità Studi* assumono, altresì, il proprio impegno per il rispetto e l'integrità degli articoli presentati. Per questa ragione, il plagio è assolutamente vietato, pena l'esclusione dal processo di valutazione. Accettando i termini e le condizioni indicate, gli autori garantiscono che gli articoli e i materiali ad essi associati abbiano carattere di originalità e non violino i diritti d'autore. In caso di articoli in coautoria, tutti gli autori coinvolti devono manifestare il pieno consenso alla pubblicazione, dichiarando altresì che l'articolo non è stato altrove previamente presentato o pubblicato.

SOMMARIO - n. 3-4/2022

Sezione prima: *Formazione iniziale e professionalità dei docenti tra nuovi paradigmi e funzioni*

VALERIO FERRERO, ANNA GRANATA <i>Per amore della Democrazia. Equità e formazione socio-politica dei futuri insegnanti</i>	2
ANGELA ARSENA <i>Dal minotauro all'algoritmo. Criticità e paradossi nel reclutamento e nella carriera dei docenti</i>	22
MICHELE CAPUTO <i>Insegnare ad insegnare. Ricerca pedagogica e normative ministeriali in Italia fra storia e prospettiva</i>	42
LAURA SARA AGRATI <i>Il mentoring come opportunità di riconoscimento professionale. Analisi comparativa dei programmi in Inghilterra e in Slovenia</i>	68
FABIOLA LAMBERTI <i>La carriera dei docenti tra aporie del sistema e prospettive di intervento</i>	97
GENNARO BALZANO <i>Professionalizzare il lavoro e la carriera del docente. Appunti e riflessioni</i>	128

Sezione seconda: *Apprendimento e lavoro*

MICHELE TIRABOSCHI <i>I fondi paritetici interprofessionali per la formazione continua in Italia: bilancio di una esperienza</i>	141
STEFANIA NEGRI <i>Una riflessione sul sistema della formazione continua in Italia: stato attuale, problemi aperti e possibili sviluppi</i>	169
CHIARA NARDO <i>Fondi interprofessionali per la formazione continua tra dato normativo e realtà: una prima mappatura</i>	200
ANDREY FELIPE SGORLA <i>Apprendimento, lavoro e imprenditorialità nella fermentazione della maestria artigianale: uno studio sui maestri birrai in Italia e Spagna</i>	359

Insegnare ad insegnare. Ricerca pedagogica e normative ministeriali in Italia fra storia e prospettiva

Michele Caputo*

Sommario: **1.** La formazione insegnanti come problema irrisolto: premesse e antefatti. – **2.** Il disegno politico ideale della legge del 1990. – **3.** Le scienze dell'educazione e la ricerca pedagogica per la formazione degli insegnanti. – **4.** La frammentazione scientifica e formativa nel modello TFA. – **5.** La vera posta in gioco: insegnare ad insegnare. – **6.** Il sentiero pedagogico interrotto. – **7.** La cultura di scuola nella formazione insegnanti. – **8.** Nuove prospettive di ricerca

1. La formazione insegnanti come problema irrisolto: premesse e antefatti

È possibile affermare che la formazione insegnanti, di ogni livello di scuola, in parallelo allo sviluppo del sistema scolastico italiano, sia stato riconosciuto come un problema aperto e di difficile soluzione almeno dagli anni del secondo dopoguerra. C'è stato però un decennio significativo di dibattito, di ricerca e di confronto, di impegno politico e accademico, a cavallo degli anni Ottanta/Novanta, che sembrava aver segnato un reale punto di svolta e avere avviato un percorso nuovo. Spiace riconoscere oggi che di fatto il percorso si sia piuttosto involuto in se stesso, e che il riformismo compulsivo messo in atto dai governi succedutisi dalla metà degli anni Novanta ad oggi renda difficile perfino ricostruire in maniera storicamente ordinata la serie di itinerari normativi intrecciati e sovrapposti in materia di formazione professionale degli insegnanti ⁽¹⁾.

* Professore associato, Università di Bologna.

⁽¹⁾ Cfr. E. BOSNA, *Tu riformi... io riformo. La travagliata storia della scuola italiana dall'Unificazione all'ingresso all'Unione Europea*, ETS, 2005; L. PAZZAGLIA, *La Buona Scuola. Una riforma incompiuta?*, La Scuola, 2016; più centrato sul tema della

Giudizio che permane valido considerato lo stallo dei decreti attuativi della l. 79/2022, in un quadro politico profondamente mutato dalle elezioni del 25 settembre 2022 ⁽²⁾, e le indeterminatezze delle norme generali che rendono possibili scenari e soluzioni di segno e valore pedagogico diverso, come recentemente sottolineato da Giuseppe Bertagna ⁽³⁾. Le norme pre-vigenti, non ancora pienamente riformate, hanno “offerto”, a partire dall’anno accademico 2017-2018, agli aspiranti insegnanti delle scuole secondarie, il “percorso 24 cfu”, introdotto dal d.l. 59/2017, poi modificato dalla l. 145/2018 (commi 792-796). In queste norme (dichiarate transitorie) era prevista (accanto ai titoli indicati dai d.P.R. 19/2016 e d.m. 259/2017) l’acquisizione di 24 cfu in almeno 3 discipline di 4 aree riferibili all’ambito antropo-psico-pedagogico e nelle metodologie e tecnologie didattiche disciplinari (d.m. 616/2017). In sintesi, si trattava di tre o quattro esami aggiuntivi a ciascun curriculum accademico (o recuperati tra i crediti a scelta), per complessivi 24 cfu, in cui le didattiche disciplinari, ove presenti, avrebbero potuto coprire fino a 12 cfu. Il decreto 616/2017, con i suoi Allegati, fissava gli obiettivi formativi di tale “percorso 24 cfu”, e impegnava gli Atenei a riconoscere e accreditare fra i propri insegnamenti attivi quelli che, in aggiunta al settore disciplinare e alla specifica denominazione, avrebbero potuto assolvere, in termini di contenuti scientifici e di obiettivi formativi, il dettato normativo. Quest’obbligo di specifico riconoscimento/accredito del percorso

formazione docenti il volume di F. MAGNI, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*, Studium, 2019.

⁽²⁾ Lo scenario aperto dal nuovo quadro politico (valga per tutte la “discontinuità” segnata con la nuova denominazione “Ministero dell’istruzione e del merito”), al momento in cui scriviamo, non sembra offrire alcuna garanzia che si darà seguito a quanto, sia pure con molte alternative ancora aperte, si è delineato finora.

⁽³⁾ G. BERTAGNA, *L’abilitazione all’insegnamento con i 60 CFU: un’estensione dei 24 CFU o qualcosa di nuovo e diverso?* in *Nuova secondaria*, 2022, 1, 5-8; cfr. ID, «Riformare» il sistema di istruzione e formazione tra ritardi e ultime occasioni (PNRR), in *Nuova secondaria*, 2022, 10, pp. 14-21; ID, «Magisterialità pedagogica», *abilitazione all’insegnamento e sviluppo della professionalità docente. Il passato, il presente, un futuro*, in G. BERTAGNA, F. MAGNI (a cura di), *Lauree e abilitazione all’insegnamento. Analisi del presente, tracce di futuro*, Studium, 2022, 90-172 (in particolare 149-164). Per un panorama sintetico del tema della formazione degli insegnanti in Europa, da cui qui prescindiamo anzitutto per mancanza dello spazio altrimenti necessario, cfr. COMMISSIONE EUROPEA/EACEA/EURYDICE (2021), *Insegnanti in Europa: carriera, sviluppo professionale e benessere*. Rapporto Eurydice, Ufficio delle pubblicazioni dell’Unione europea.

24 cfu è l'unica responsabilità effettiva rimandata a ciascun Ateneo che avesse un qualche rilievo significativo.

La prassi di imporre nei curricula accademici l'inserimento formale di alcuni esami, ai fini dell'accesso all'insegnamento (o almeno ai concorsi per l'insegnamento), è stata a lungo una consuetudine, in tutto il periodo antecedente al 1990, rinnovata l'ultima volta alla fine degli anni Novanta dall'allora Ministro Berlinguer. Ma occorre dire che si trattava di esami disciplinari, e quindi la norma si riferiva al quadro dei contenuti necessari per l'insegnamento, in relazione alla determinazione delle classi di concorso e non ai suoi aspetti pedagogico-didattici.

Essere tornati di fatto, dopo oltre trenta anni di travagli legislativi e realizzativi, ad una formula (la semplice aggiunta di quattro esami al massimo), giudicata insufficiente fin dagli anni Settanta ha ampiamente sollecitato, in questi anni, la pedagogia italiana non solo sul piano della ricerca e della riflessione scientifica ma anche sul piano politico in senso lato ⁽⁴⁾. Le vie aperte dal tentativo di riforma del governo Draghi rimangono però, come già osservato, non solo indeterminate, ma a forte rischio di revisione, anche radicale. Può tornare utile allora ricordare le tappe essenziali del precedente dibattito scientifico e del percorso politico-amministrativo relativo alla formazione degli insegnanti secondari per tentare di cogliere le giuste coordinate di ricerca pedagogica sostenibile e di intervento formativo realistico dentro un quadro normativo non sempre lineare.

L'inizio di una fase propositiva e ottimistica rispetto a questo tema si può rintracciare nella l. 341/1990, che era già punto di approdo di un laborioso itinerario e di un lungo dibattito nel ventennio precedente. Con questa legge si istituivano sia il corso di laurea (allora quadriennale) per gli insegnanti elementari, sia la Scuola di Specializzazione biennale per gli Insegnanti Secondari (indicata come SSIS o con sigle analoghe). La SSIS venne attivata solo a partire dall'a.a. 1999/2000, e il corso di laurea per i maestri qualche anno dopo ⁽⁵⁾. Il decennio di gestazione della SSIS vide

⁽⁴⁾ Ci riferiamo ai numerosi interventi delle società scientifiche pedagogiche, anche attraverso audizioni parlamentari dei propri esponenti istituzionali, sulle riforme della scuola e sulla formazione docenti di cui si ha traccia in numerose pubblicazioni: cfr., ad esempio, M. FIORUCCI, E. ZIZIOLI (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, Pensa-Multimedia, 2022.

⁽⁵⁾ Per l'infinito dilatarsi dei tempi di lavoro delle Commissioni ministeriali che dovevano regolamentarne le disposizioni attuative.

l'Ateneo di Bologna particolarmente attivo e propositivo, sia pure in termini articolati e compositi al suo interno ⁽⁶⁾, non solo nel continuo incontro/scontro fra pedagogisti e disciplinaristi, ma anche fra le diverse anime della pedagogia bolognese ⁽⁷⁾.

Già nel 2003, tuttavia, l'art. 5 della l. 53/2003 (Moratti) cancellava l'uno e l'altra ⁽⁸⁾. Da quel momento in avanti, e nella serie di interventi normativi seguenti (dlg 227/2005, attuativo dell'art. 5 della l. 53/2003; l. 244/2007, art. 2, comma 416, e successivo Regolamento attuativo d.m. 249/2010), la SSIS è stata messa in mora e poi cancellata senza una effettiva e ragionata spiegazione della sua abolizione, ma dando per acquisito che essa avesse fallito. In tal modo, di fatto, nessuno ha mai utilizzato in senso critico e migliorativo le valutazioni operate sull'esperienza SSIS nel suo complesso, per quanto la storia della SSIS sia stata ricostruita e valutata in termini adeguatamente documentati ⁽⁹⁾.

Alla fase SSIS seguì la stagione del TFA annuale (Tirocinio Formativo Attivo), che nella percezione sociale più comune si presentava come "una SSIS di un solo anno", resa necessaria dopo l'avvento del modello Tre+Due nel sistema accademico italiano. La situazione era in realtà più complessa, perché il percorso TFA - lo si deve precisare - costituiva originariamente solo l'ultimo segmento parziale di un modello più articolato: l'anno di TFA avrebbe infatti dovuto concludere un percorso la cui

⁽⁶⁾ Il volume di Balduzzi e Vannini (L. BALDUZZI, I. VANNINI (a cura di), *Nuovi insegnanti per una scuola nuova? Un'indagine tra i docenti formati alla Scuola di Specializzazione all'Insegnamento secondario dell'Università di Bologna*, CLUEB, 2008.) conteneva nella sua parte iniziale, in particolare nei saggi di N. Grimellini e M. Manini, una ricostruzione accurata del percorso normativo e della gestazione del progetto SSIS, in cui ebbe forte rilievo lo studio di fattibilità curato dal CIRE di Bologna. Si veda anche, per l'incidenza della scuola pedagogica di Bologna su questo tema: F. FRABBONI, N. GRIMELLINI TOMASINI, M. MANINI, C. PELLANDRA (a cura di), *Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario*, CLUEB, 1994.

⁽⁷⁾ Cfr. ad es. P. BERTOLINI (a cura di), *Sulla didattica*, La Nuova Italia, 1994.

⁽⁸⁾ Il corso di laurea per maestri, abilitante, è stato comunque riattivato con durata quinquennale, in ragione delle modifiche strutturali accademiche degli anni Duemila, confermando l'itinerario normativo che lo aveva generato. Sul più recente e accidentato percorso storico-politico delle riforme sulla formazione docenti cfr. M. CAPUTO, *Contro la de-formazione iniziale degli insegnanti: proposte pedagogiche in-attuali*, in M. FIORUCCI, E. ZIZIOLI, *op. cit.*, 165-168.

⁽⁹⁾ Cfr. L. BALDUZZI, I. VANNINI (a cura di), *op. cit.*; G. PINELLI, *La promozione della competenza docente nel percorso SSIS: riflessioni su una esperienza*, in A. PORCARELLI (a cura di), *Formare per competenze. Strategie e buone prassi*, Pensa Multimedia, 2010, 183-192.

parte centrale era costituita da uno specifico corso di laurea magistrale abilitante di durata biennale, da innestarsi su una coerente laurea triennale. Il d.m. 249/2010, che ebbe una genesi lunga e travagliata, con successive stratificazioni e correttivi rispetto al testo iniziale ⁽¹⁰⁾, prevedeva quattro corsi di laurea magistrale abilitanti, relativi ad alcune classi di concorso per la scuola media. La definizione delle analoghe lauree magistrali abilitanti per la secondaria superiore veniva da questo decreto rinviata ad altra decretazione (mai intervenuta). Il disegno iniziale prevedeva, pertanto, una più ampia articolazione dei contenuti disciplinari e una diversa organizzazione dell'area delle scienze dell'educazione, dentro un biennio magistrale specialistico di 120 crediti formativi in totale. In altri termini, il disegno complessivo del d.m. 249/2010 intendeva ampliare in maniera organica e più mirata il precedente modello delle SSIS biennali, progettato in rapporto alle lauree quadriennali. Ma di fatto tali ipotizzate lauree abilitanti specifiche per l'insegnamento nella secondaria di primo grado non furono mai attivate.

Il TFA, nei brevi anni della sua permanenza in vita ⁽¹¹⁾, si configurò come “un ponte sospeso sul nulla”, una SSIS più breve e più frammentaria nei suoi contenuti, si può dire scientificamente disorganica, ma per contro ossessivamente caratterizzata da una uniformità burocratico-gestionale che impegnava rigidamente le Università in corsie definite dall'Amministrazione scolastica ⁽¹²⁾. Il ritorno economico per le Università (ma sempre con costi a carico degli studenti) avveniva comunque in una logica di delega burocratico-gestionale, da parte dell'Amministrazione, e non di responsabilità scientifica degli Atenei. Il modello TFA, in altre parole, costituiva una sorta di SSIS drasticamente semplificata, in termini qualitativi e quantitativi, innestata su percorsi accademici di tipo Tre+Due non specificamente orientati alla professione docente. Nella percezione di alcuni corsisti, il TFA sembrava riprodurre (o

⁽¹⁰⁾ La Commissione ministeriale, presieduta da G. Israel aveva fra i suoi componenti, per l'area pedagogico-didattica Silvia Kanizsa e Luciano Galliani.

⁽¹¹⁾ Il TFA è stato avviato solo per due a.a., inframmezzati da un TFA “speciale” (PAS), negli anni fra il 2012 e il 2015; sostituito con il FIT, istituito con d.l. 59/2017, avviato nell'a.a. 2018/19 e subito cancellato con i commi 792-796 della l. 145/2018.

⁽¹²⁾ Come sottolineato da alcuni saggi intervenuti “a caldo”, in seguito all'esperienza diretta del TFA: cfr. M.T. MOSCATO, M. CAPUTO, *Il modello TFA/PAS e la professionalizzazione dell'insegnante: un primo bilancio*, in *Formazione lavoro persona*, n. 12, 2014, 105-116; M.T. MOSCATO, *Splendori e miserie del TFA. Il suicidio scientifico delle discipline pedagogiche*, in *Nuova Secondaria*, n. 10, 2015, 19-23.

sovrapporsi) soprattutto alla logica *dell'anno di formazione*, immediatamente precedente l'ingresso in ruolo, tipologia formativa le cui incongruenze e il cui formalismo burocratico sono stati più volte rilevati ⁽¹³⁾. In altri termini, anche il disegno organico inclusivo delle lauree magistrali abilitanti, contenuto originariamente nel d.m. 249/2010, non superava il modello SSIS in termini di disegno culturale e scientifico e in termini di prospettiva politica, ammesso che tale modello, fissato nella precedente l. 341/1990, dovesse considerarsi realmente corretto. I peggioramenti progressivi che si osservarono a livello realizzativo ⁽¹⁴⁾ ebbero origine da integrazioni, di imprecisata mano burocratico/ministeriale, intervenute sul lavoro delle Commissioni in fase pre-decretazione; da pressioni amministrative e restrizioni economiche, più o meno estemporanee (ma sempre continuative), che intervennero in fase attuativa, ed infine da una cultura della burocratizzazione crescente, sempre più rigida e sempre più ossessivamente orientata al controllo, che riguarda sia l'Amministrazione centrale e periferica della Pubblica Istruzione, sia i singoli Atenei. Inutile dire che il processo di burocratizzazione si espande in nome dell'efficacia ed efficienza, ma soprattutto in nome della riduzione della spesa.

2. Il disegno politico ideale della legge del 1990

Occorre sottolineare che lo spirito della l. 341/1990, esito di una lunga battaglia culturale e politica, mirava non solo a disegnare un itinerario di qualificazione professionale per tutti gli insegnanti di ogni ordine e grado di scuola, ma soprattutto a collocare tale itinerario in un contesto universitario. Si volevano formare tutti gli insegnanti (e non solo quelli

⁽¹³⁾ Anche il tema dell'anno di formazione pre-ruolo, come altri aspetti della formazione docente, è stato ampiamente studiato, in un lontano e recente passato, anche se con nessun esito sulle politiche di formazione e reclutamento della docenza: cfr. M. CAPUTO, *L'innovazione scolastica e l'apprendistato del supplente*, in V. ORLANDO (a cura di), *Educazione, innovazione sviluppo*, Levante Editore, 1992, pp. 319-323; L. CORRADINI (a cura di), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni e valori di una professione difficile*, Armando, 2004; A. PORCARELLI, C. BIASIN, *Immagini della formazione in età adulta. La figura del viaggio nei diari formativi dei docenti neoassunti*, in G. CHIANESE (a cura di), *Educazione permanente. Condizioni, pratiche e prospettive nello sviluppo personale e professionale dei docenti*, FrancoAngeli, 2013, 61-75.

⁽¹⁴⁾ cfr. M.T. MOSCATO, M. CAPUTO, *op. cit.*

secondari) all'Università, per legare in maniera diretta la loro professionalità al livello della ricerca scientifica e del suo sviluppo, e ciò, evidentemente, avrebbe dovuto riguardare sia i contenuti disciplinari specifici, sia le scienze dell'educazione (o scienze umane in genere), che, in quanto "scienze", sono soggette anch'esse al dinamismo evolutivo della ricerca scientifica. La collocazione in sede universitaria avrebbe dovuto rendere "alta" la professionalizzazione degli insegnanti di tutti i livelli, coerentemente ad una rappresentazione tradizionale dell'Università come luogo di "alta formazione", che nel 1990 "resisteva" ancora, almeno in parte⁽¹⁵⁾.

L'aggancio della formazione docente all'Università (che avrebbe dovuto progressivamente costituire non solo il luogo della prima formazione, ma anche il soggetto responsabile della formazione in servizio di tutti gli insegnanti) rispondeva, oltre alle ragioni epistemologiche su espresse, ad una prospettiva ideale più ampia, che legava lo sviluppo della razionalità scientifica al processo di democratizzazione progressiva delle società occidentali e della libertà etico-politica del cittadino. Il rapporto fra democrazia e educazione, teorizzato fin dagli inizi del Novecento, aveva assunto nuove sensibilità sociali e connotazioni emozionali diffuse, nella rivoluzione culturale post-Sessantotto, in tutto l'Occidente. Questo orizzonte ideale, in cui la "figura" dell'insegnante assume nell'immaginario sociale i caratteri del "custode dell'utopia" e insieme del "promotore di opportunità"⁽¹⁶⁾, spiega anche le speranze e le attese che precedettero l'avvio delle SSIS, e che contrassegnarono il lunghissimo lavoro preparatorio alla loro attivazione, in termini di studio e di elaborazione teorica di contenuti e metodi. Naturalmente, le SSIS presupponevano lo sviluppo accademico delle diverse didattiche disciplinari, anche se questo, nei fatti, avvenne in termini eterogenei e piuttosto "a macchia di leopardo" in tutte le Università italiane, e con forti dislivelli fra un settore disciplinare e l'altro. Tuttora in molti Dipartimenti non sono attive le didattiche disciplinari relative alle aree scientifiche insegnate o sono considerati insegnamenti marginali. Per altro esistono invece Dipartimenti accademici dove la didattica disciplinare presenta una sua tradizione

⁽¹⁵⁾ M. CAPUTO, *Ricerca scientifica e responsabilità sociale: riflessioni deontologiche ed epistemologiche sulla professione intellettuale*, in C. BIASIN (a cura di), *La responsabilità sociale dell'Università per le Professioni*, Pensa MultiMedia, 2008, pp. 135-142.

⁽¹⁶⁾ M.T. MOSCATO, *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, La Scuola, 2008.

prestigiosa (ad esempio, Didattica della Matematica e della Fisica all'Università di Bologna). In altri termini, non è detto che una sede accademica, riconosciuta prestigiosa per alcune aree disciplinari sul piano della ricerca e della formazione universitaria, sia tale anche sul piano della ricerca didattica in quelle stesse aree. L'insufficiente sviluppo della ricerca sulla didattica disciplinare a livello accademico costituisce tuttora un problema aperto, per quanto riguarda la formazione insegnanti. Viceversa, si tende a sopravvalutare l'influenza, effettiva e potenziale, delle scienze dell'educazione, per quanto riguarda l'innovazione della didattica scolastica e la formazione dei futuri insegnanti, rispetto a trasformazioni scaturenti dalla ricerca disciplinare e da nuove concezioni epistemologiche⁽¹⁷⁾. Ciò accade nonostante la concezione costruttivista della conoscenza dovrebbe/potrebbe di per sé limitare il "delirio di solipsismo e onnipotenza metodologico-didattica", ponendo in dialogo le scienze pedagogiche con le epistemologie scientifico-disciplinari e con le loro implicazioni didattiche.

L'orientamento (implicito ed esplicito) generato dalla l. 341/1990 è documentato, ad esempio, dal profilo della competenza docente elaborato in fase di attivazione SSIS da una Commissione mista fra i due Ministeri interessati (Università e Pubblica Istruzione). Il profilo era talmente centrato su una serie di abilità relazionali e organizzative specifiche, che il CUN, in sede di revisione del testo, ritenne di premettere al profilo che il docente dovesse comunque "conoscere la disciplina di insegnamento". In realtà, al di là degli eccessi linguistici o delle pittoresche elaborazioni burocratiche di alcuni testi, la questione centrale posta dalla legge del 1990 era una concezione dell'insegnamento non più ripetitivo/trasmisivo, concezione che era essa stessa il risultato di una elaborazione culturale interna anche alle scienze pedagogico-didattiche.

C'è però un ulteriore aspetto centrale nell'attivazione delle SSIS e del corso di laurea per insegnanti elementari, che permane di grande rilievo:

(17) Non c'è dubbio che sia l'evoluzione scientifica il primo elemento che sollecita l'innovazione didattica, e che entra in interazione reciproca con le scienze dell'educazione. Al di là delle discipline strettamente scientifiche e tecniche, si consideri, ad esempio, l'insegnamento della storia e/o della lingua madre, in relazione ai loro sviluppi epistemologici. Anche le cosiddette "scienze dell'educazione", del resto, sono soggette ad una trasformazione interna per la stessa logica di ricerca scientifica. Per questo l'irrigidimento di modelli didattico-burocratici che siano accreditati e imposti dall'Amministrazione (quale che ne sia l'origine scientifica) costituisce una contraddizione in termini.

la nuova visione della professionalità insegnante, che emerge a partire dalla l. 341/1990, a prima vista sembrerebbe finalmente superare un modello trasmissivo/contenutistico, nel quale tale professionalità coincideva con la conoscenza disciplinare stessa (“chi sa, sa anche insegnare”). Di fatto tale modello trasmissivo non risulta abbandonato, è ancora presente e riconoscibile nella cultura e nelle rappresentazioni sociali dell’azione docente. Non si può nascondere perciò che esista ed operi pesantemente anche un “delirio disciplinarista”, che si isola e astrae rispetto al problema della trasmissione della conoscenza e dell’insegnamento in genere. In quest’ottica si assume che l’apprendimento derivi sostanzialmente da un “dono di natura” (l’intelligenza), e che in qualche modo anche l’insegnamento efficace costituisca a sua volta un “dono di natura”, legato prevalentemente o esclusivamente alla conoscenza del docente. Nelle SSIS la polarità fra disciplinaristi e pedagogisti risultava ancora irrisolta, nel momento della loro chiusura, ma occorre riconoscere che i due schieramenti si erano “lavorati ai fianchi” concretamente per circa un ventennio, e cominciavano ad integrarsi, di fatto, proprio nel momento dell’abbandono del progetto SSIS.

3. Le scienze dell’educazione e la ricerca pedagogica per la formazione degli insegnanti

Dal punto di vista della ricerca pedagogica, è rilevante il dato dell’emergere e dell’affermarsi accademicamente del paradigma delle scienze dell’educazione, dato attestato e sancito dalla Tabella XV del 1992, che ridefiniva i nuovi corsi di laurea in Scienze dell’Educazione, collocati all’interno della Facoltà di Scienze della Formazione (ex Magistero). Il paradigma delle scienze dell’educazione si afferma proprio negli stessi decenni del dibattito politico e delle prime realizzazioni accademiche per la formazione insegnanti. Salutato dai pedagogisti come espressione di conquistata scientificità, ebbe invece sulle scienze pedagogiche progressivamente un effetto implosivo, ulteriormente aggravato dai correttivi e dalle riforme strutturali operate dall’Amministrazione nei decenni successivi⁽¹⁸⁾.

⁽¹⁸⁾ Cfr. M. CAPUTO, *La pedagogia e il paradigma delle scienze dell’educazione: questioni storico-epistemologiche*, in M. T. MOSCATO (a cura di), *Insegnare scienze umane*, CLUEB, 2007, 23-42.

Il paradigma delle cosiddette scienze dell'educazione costituisce di fatto una costellazione frammentaria, che non può unificare, in nome dell'educazione come oggetto di interesse condiviso, le radici teoriche e le prospettive di lavoro dell'intero campo delle scienze umane coinvolte (almeno sociologia, psicologia, antropologia e pedagogia/didattica con tutte le loro articolazioni). L'unico elemento di aggregazione interna del paradigma è l'ottica scienziata in cui esso si colloca, ma quest'ottica funziona come una "scatola" o un "canestro", in cui i diversi frammenti scientifici si adagiano (si fa per dire) in una condizione di ipotetica parità, ma continuando nel loro inesauribile litigio alla ricerca di una impossibile supremazia⁽¹⁹⁾. Non è affatto un caso che, in coincidenza con la riorganizzazione accademica determinata dalla riforma Gelmini, l'aggregazione dipartimentale di scienze dell'educazione ha conosciuto una inevitabile diaspora delle sue componenti: psicologi, antropologi e sociologi si sono riaggregati rispetto a più forti vincoli epistemologici, scuotendo fra l'altro da sé l'oggetto "formazione insegnanti", divenuto spurio, o al massimo accessorio, nei rispettivi campi di ricerca.

Alle scienze pedagogiche è rimasta in eredità una frammentazione divenuta, temo, irreversibile nel loro paradigma interno, almeno fra i suoi due grandi nuclei (scienze pedagogiche e scienze didattiche), progressivamente in contrapposizione, intorno a cui ruotano alcune altre discipline divenute sempre più accademicamente periferiche (come l'area storico-pedagogica), o sempre più emergenti e accreditate (come la Pedagogia speciale nell'area didattica). Inutile aggiungere che le difficoltà epistemologiche furono sempre acute da questioni di competizione per l'espansione accademica degli insegnamenti e delle docenze, o altre dinamiche di potere scientifico e sociopolitico.

4. La frammentazione scientifica e formativa nel modello TFA

Una sommaria analisi del modello TFA (ormai "estinto") serve solo a documentarne lo sviluppo frammentario. Nel d.m. 249/2010, le lauree magistrali abilitanti (mai venute in essere) avrebbero previsto insegnamenti socio-antropologici e psicologici, e l'insegnamento di discipline

⁽¹⁹⁾ Significativo il titolo dato da Piero Bertolini ad un suo volume dedicato al tema qui evocato: cfr. P. BERTOLINI (2005), *Ad armi pari. La pedagogia al confronto con le altre scienze sociali*, UTET.

pedagogiche per almeno sei crediti ciascuno. Nell'anno di TFA si collocavano inizialmente solo le discipline didattiche (inclusa pedagogia speciale e tecnologie), ma per ben diciotto crediti. In altri termini, esisteva già uno squilibrio nel disegno iniziale, a favore delle discipline didattiche rispetto a quelle pedagogiche, e un ridimensionamento al minimo di psicologia, sociologia, antropologia ⁽²⁰⁾. Quale che fosse l'ipotesi iniziale, di fatto, nei TFA realizzati per l'a.a. 2011/12, non appare alcun insegnamento di area psicologica, antropologica e sociologica, e per l'area pedagogica e storico/pedagogica si è realizzato un correttivo (previsto dal decreto nella sua prima attuazione) inserendole nel percorso per sei crediti complessivi. In concreto, il TFA 2011/12 si presentava con una articolazione interna che assegna 18 crediti all'area pedagogico-didattica (distribuendone 6 a M/Ped 01 e 02, e 12 cfu a M/Ped 03 e M/Ped 04). L'area privilegiata (con 6 cfu obbligatoriamente assegnati all'interno dei 12 già detti) fu solo quella della Pedagogia Speciale. Tutti i settori pedagogici e storico-pedagogici, inclusa Storia della scuola e Letteratura per l'infanzia, dovettero "dividersi" un totale di 6 cfu in tutto (circa un corso semestrale), e così le Didattiche e la Pedagogia Sperimentale ⁽²¹⁾. Un'apparente incongruenza tecnico realizzativa diventa così un disegno culturale e ideologico specifico: non sono più le scienze dell'educazione, comunque definite, a fornire il supporto teorico maggiore alla professionalità del futuro insegnante; sono piuttosto le didattiche, e in termini privilegiati la pedagogia speciale e le nuove tecnologie didattiche. In tal modo il TFA enfatizzava autorevolmente l'approccio tecnico/burocratico (e per certi versi assistenzialistico) alla professione docente, e non più quello relazionale e comunicativo. In questa prospettiva l'insegnante diventa un "tecnico", e certamente non è più quell'intellettuale "custode dell'utopia" e promotore di opportunità per tutti i suoi allievi, che si era ipotizzato garante di un processo di scolarizzazione universale e di democratizzazione, nella logica della 341/1990. Per la verità,

⁽²⁰⁾ Questa scelta culturale del legislatore, che sembra rinnegare l'ottica della l. 341, esigerebbe lunghe spiegazioni, se fosse realmente tale. In realtà occorre pensare piuttosto a posizioni di potere e di interesse soggettivo di gruppi accademici coinvolti. È piuttosto l'esito di tali posizioni e interessi che diventa di fatto scelta culturale.

⁽²¹⁾ Se si confrontano i crediti con il modello SSIS (in cui essi erano 6 per le pedagogiche e 7 per le didattiche), la situazione sembra invariata e anzi migliorata: in realtà nel modello SSIS (a Bologna) a questi crediti corrispondevano un maggior numero di ore: per esempio i 6 cfu dell'area pedagogica occupavano 48 ore, mentre nel modello TFA 2011/12 (sempre a Bologna) 6 cfu occupano 36 ore.

già analizzando il decreto 225/2005, che attuando la l. 53/2003 affidava totalmente all'Università la formazione insegnanti, si era osservata una evidente riduzione del disegno ideale iniziale, nei termini di un affido di tipo burocratico-amministrativo, piuttosto che di tipo scientifico e/o filosofico-scientifico⁽²²⁾. Non per questo si escludevano alcuni margini di interpretazione applicativa delle norme, da parte dei singoli atenei. A suo tempo fu possibile comparare nel dettaglio alcune differenti scelte operative fra Atenei⁽²³⁾. In particolare, il TFA realizzato a Bologna nel 2011/12, sembrava presumere una totale intercambiabilità dei docenti fra loro: la presunta competenza da formatore di insegnanti sembrava determinata dal SSD di appartenenza del singolo docente/formatore, piuttosto che dalla presenza nel suo curriculum di ricerche teorico-empiriche e di esperienze didattiche pregresse, specificamente destinate agli insegnanti di scuola secondaria. Gli esempi servono solo ad illustrare come variazioni apparentemente modeste nell'interpretazione della norma possono comportare significativi cambiamenti nell'efficacia formativa del modello. Ma l'ultimo esempio appare particolarmente grave per la stessa ricerca pedagogica, nella misura in cui si riconosce titolo a un docente, nella formazione insegnanti, solo in virtù della sua collocazione in uno dei SSD privilegiati, e si rende superflua la sua personale specifica esperienza di studio e ricerca su questi temi. Anche nell'attuale situazione in transizione, che prevede, come abbiamo già visto, l'inserimento aggiuntivo nei curricula accademici di 3 o 4 esami per 24 cfu (d.m. 616/2017), il primato del criterio burocratico-amministrativo, rispetto a quello scientifico, risulta dominante. Questo aspetto, che appare problematico e incongruente, è appunto uno degli elementi per i quali occorrono nuovi progetti di ricerca, restaurando un rapporto produttivo fra la ricerca scientifica di area pedagogico-didattica e il mondo della scuola e della formazione insegnanti (intesa sia come prima formazione, sia come formazione permanente e ricorrente).

La logica di provvisorietà dei TFA attivati a partire dal 2011/12 li faceva tutti dipendere da un bando ministeriale (sempre almeno parzialmente diverso), e non consentiva alle Università di strutturarli in termini istituzionali, creando continuità nelle prassi riconosciute migliori e/o stimolando i docenti coinvolti in un percorso di sviluppo didattico coerente.

⁽²²⁾ M.T. MOSCATO, *Il nuovo percorso di formazione alla docenza e il possibile ruolo delle associazioni professionali*, in *La Scuola e l'Uomo*, n. 6, 2006, 154-162.

⁽²³⁾ cfr. M.T. MOSCATO, M. CAPUTO, *op. cit.*

Ogni TFA è stato un *unicum* la cui riconosciuta occasionalità non permetteva di tesaurizzare le esperienze, positive o negative, svolte al suo interno ⁽²⁴⁾.

5. La vera posta in gioco: insegnare ad insegnare

Il centro del problema, e l'obiettivo della formazione insegnanti, ieri come oggi, è dunque l'insegnare ad essi ad insegnare (nel senso di sviluppare una competenza professionale concreta in termini dinamici). È implicito che una simile competenza sia in rapporto costante con lo sviluppo della conoscenza scientifica in una società determinata, sia nel senso dello sviluppo delle conoscenze (disciplinari e/o interdisciplinari) che saranno contenuto dell'azione didattica nei diversi livelli di scuola; sia nel senso della conoscenza psicopedagogica relativa ai processi educativi e formativi, ai modelli di scolarizzazione, alla comunicazione sociale e professionale e alla relazione educativa e didattica in senso stretto. Un'area specifica di ricerca pedagogica si deve intendere dedicata alla formazione dei dirigenti scolastici, in quanto essi saranno sempre, al di là di ogni schema normativo, i primi coordinatori dell'azione didattica a livello del singolo docente, della nascita e del consolidamento di una reale "comunità di pratiche" dentro le scuole, ed anche, per molti versi, i primi formatori dei loro insegnanti e/o comunque i responsabili, almeno indirettamente, dei loro processi di formazione continua.

Promuovere la competenza professionale degli insegnanti non è dunque un problema banale, o di semplice soluzione (retorica e burocrazia a parte), proprio perché l'insegnamento costituisce una competenza "professionale", e non un mansionario burocratico. In realtà l'Amministrazione scolastica ha sempre, con varie legittimazioni, perseguito l'aggiornamento in servizio dei docenti con modelli moltiplicatori, immaginando di fatto nell'insegnante un puro esecutore di istruzioni a vario titolo riversate su di lui. La concezione della docenza come "professione", affermata e rivendicata con maggiore enfasi almeno a partire dagli anni Novanta, incontra dunque sempre resistenze a penetrare nella cultura dell'Amministrazione, che ha sempre considerato con sospetto la tesi della "libertà di insegnamento" di ciascun docente.

⁽²⁴⁾ Cfr. M. CAPUTO, *Contro la de-formazione...*, cit.

In realtà, come tutte le professioni, la docenza esige autonomia personale e si sviluppa in forme dinamiche e spesso creative, con una logica interna strutturalmente innovativa, nella misura in cui il docente è attento alla realtà che lo circonda e alle necessità concrete dei suoi allievi, come mostrano alcune ricerche pedagogiche di natura osservativa ⁽²⁵⁾.

In altre parole, per insegnare a qualcuno a insegnare, occorre in primo luogo dare per scontata in lui/lei una conoscenza/competenza disciplinare adeguata, dato che nessuno può insegnare quel che non sa, e tutti possiamo insegnare qualcosa solo nella misura in cui la padroneggiamo. Assumendo di avere già affrontato, così, il problema della trasmissibilità della conoscenza umana (che a ben guardare è un problema filosofico), a questo punto ci serve, in primo luogo, una teoria dell'insegnamento e della scolarizzazione (che non è una semplice teoria psicologica dell'apprendimento). Ci serve anche una reale consapevolezza dei contesti sociali e antropologici in cui l'insegnamento si realizza, vale a dire che ci serve una teoria del rapporto fra il soggetto in crescita e la sua socio-cultura di riferimento.

Siamo nel campo della pedagogia generale, come si intuisce, non della tecnica didattica, ed è evidente che dietro ogni prospettiva di pedagogia generale si aprono visioni filosofiche più ampie (almeno di filosofia dell'educazione). In un serio discorso pedagogico ci sarà sempre una filosofia dell'educazione e dell'insegnamento, anche quando essa permane sottintesa, né d'altro canto lo sviluppo di una teoria dell'insegnamento è separabile da orizzonti culturali e filosofici che caratterizzano un'epoca ⁽²⁶⁾. A partire da tale teoria complessiva (che anche nello sviluppo della ricerca psico-pedagogica appare essa stessa dinamica), si individueranno poi specifici contenuti e specifiche strategie e metodologie. Oggi non è del tutto chiaro neppure che le strategie utilizzate da un

⁽²⁵⁾ M. CAPUTO, *Arti, espressione di sé, creatività*, in M. CAPUTO, G. PINELLI (a cura di), *Pedagogia dell'espressione artistica*, FrancoAngeli, 2019, 152-173; M. CAPUTO, *Pedagogia dell'espressione artistica e contesti formativi: percorsi e ipotesi di lavoro*, in M. CAPUTO (a cura di), *Espressione artistica e contesti formativi*, FrancoAngeli, 2019, pp. 7-16; G. PINELLI, M. CAPUTO, *Rappresentazioni della valutazione scolastica in un micro-universo di docenti medi: uno studio esplorativo*, in *Nuova Secondaria Ricerca*, 2, 2020, 728-755.

⁽²⁶⁾ Cfr. M.T. MOSCATO, *Diventare insegnanti*, cit.

formatore di insegnanti non sono necessariamente identiche a quelle da attuare nelle aule scolastiche con allievi bambini o adolescenti ⁽²⁷⁾.

Un secondo aspetto importante, già anticipato, riguarda il rapporto fra le singole discipline, che sono/saranno contenuti dell'azione di insegnamento, e le scienze pedagogico-didattiche, che dovrebbero garantire sul piano metodologico l'efficacia dell'insegnamento e la qualità del percorso educativo-formativo (almeno nella scuola e in altri ambiti istituzionali). Gli ultimi decenni hanno visto tendenzialmente una contrapposizione fra le discipline e i disciplinaristi da una parte e le scienze dell'educazione dall'altra. Si tratta di una falsa contrapposizione e di un conflitto in cui anche gli apparenti vincitori sono di fatto sconfitti. Se per il primo aspetto si possono accusare i disciplinaristi di rigidità epistemologica, e/o di nostalgie tardo idealistiche, è anche vero che il paradigma delle scienze dell'educazione, fin dall'inizio percepito come poco convincente, si è progressivamente irrigidito nella già detta frammentazione, ma soprattutto nella imposizione di un metodo (in prima battuta la *programmazione per obiettivi*) che presumeva di essere universale rispetto alle discipline e rispetto all'età degli allievi e al grado di scuola, e perfino agli obiettivi formativi specifici di ogni tipologia di scuola. Scivolando poi il modello della programmazione verso i nuovi modelli *dell'insegnare per competenze*, si è evidenziata sempre più la dimensione astratta e burocratica di questi linguaggi ⁽²⁸⁾, dentro i quali le

⁽²⁷⁾ Questo è un problema didattico specifico della formazione insegnanti: nell'attività d'aula non si può "far vedere" l'insegnamento efficace se non in forme simulate, e tuttavia e contemporaneamente, l'attività didattica del formatore ha sempre una valenza esemplare in termini analogici. La comprensione di importanti principi di metodo passa attraverso la stessa attività d'aula, senza che per questo le strategie osservate possano essere effettivamente "copiate". Ma questo si comprende solo in contesti in cui il formatore lavora *con* gli aspiranti insegnanti, piuttosto che *per* loro o *su di* loro. Cfr. M. CAPUTO, *Formare competenze nella SSIS: il lavoro di gruppo con il metodo di caso*, in A. PORCARELLI (a cura di), *Formare per competenze. Strategie e buone prassi*, Pensa MultiMedia, 2010, 175-181.

⁽²⁸⁾ Si tratta di linguaggi accreditati a livello internazionale dal lavoro di commissioni di esperti, che perseguono l'obiettivo di unificare i sistemi scolastici europei per mezzo di modelli e strategie didattiche (visto che non è possibile una unificazione per mezzo dei contenuti). Ma in realtà, dietro i linguaggi unificanti (come il concetto di competenza), il lavoro di queste commissioni compone teorie e prospettive significativamente diverse, e tutto dovrebbe essere correttamente interpretato, proprio da una mediazione pedagogico didattica, prima di essere proposto agli insegnanti di qualsiasi nazione europea. Un caso limite è costituito dalla Raccomandazione *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, approvata dalla Commissione europea nel settembre 2006

scienze pedagogiche accademiche e l'Amministrazione della Pubblica istruzione si accreditano reciprocamente in un gioco di specchi e nella imposizione di una prospettiva totalizzante, da cui resta esclusa non solo un'ampia fetta della ricerca pedagogica accademica, ma l'intero mondo dell'esperienza professionale degli insegnanti, soprattutto dei più attenti e più creativi.

La prospettiva totalizzante assume, naturalmente, di aver detto l'ultima parola in tema di modelli didattici, e implicitamente, negando la necessità di nuove ricerche, scoraggia la ricerca pedagogica dal ripensare altre strade (magari i propri "sentieri interrotti") e dal tentarne di nuove. In realtà, l'innovazione didattica esige un orizzonte filosofico/scientifico in cui le direzioni di ricerca e i modelli vengano confrontati continuamente, secondo le logiche dell'evoluzione scientifica e culturale. D'altro canto, le trasformazioni socio-storiche, certamente osservabili, non possono ottenere risposte strategiche e metodologico-didattiche nel concreto, senza la mediazione della riflessione pedagogica.

Per il verso opposto, l'epistemologia di ogni disciplina si approfondisce e si arricchisce anche in ragione di una rinnovata comprensione del funzionamento della mente umana e della dinamica del processo educativo. Quale che sia il contributo progressivo di tutte le scienze umane, il punto di vista mediatore deve essere pedagogico, perché si tratta in primo luogo di "comprendere" (e solo in seconda battuta di "dirigere") le trasformazioni socioculturali. Nella progettazione dell'innovazione didattica serve sempre una "regia" filosofico-pedagogica, che possa affrontare anche le dimensioni etico-politiche delle innovazioni educative.

Detto in altri termini, per costruire un sapere funzionale allo sviluppo di una professionalità docente servono le scienze pedagogico-didattiche (non esclusa la filosofia dell'educazione) e servono le discipline che sono oggetto di insegnamento; e serve un lavoro, a volte parallelo e a volte integrato, fra entrambe le aree. La formazione professionale degli insegnanti esigerà comunque una relativa integrazione funzionale fra tutte le componenti già dette, perché la professionalità che si intende perseguire

come linea guida per lo sviluppo (ideale) della cittadinanza europea. Di questo documento corposo e di complessa lettura una commissione ministeriale nominata dal Ministro Fioroni produsse una sintesi pasticciata ridotta a una sola pagina. Per quanto alcuni ricercatori e insegnanti avessero iniziato ad occuparsene seriamente (per es. M.T. MOSCATO, *Le "competenze chiave" per l'Europa*, in *Nuova Secondaria*, n. 8, 2007, 22-25), la raccomandazione, insufficientemente mediata, fu rapidamente dimenticata, sia dall'Amministrazione, sia dalle scuole.

sarà comunque un risultato di sintesi, e per quanto il luogo della sintesi concreta sia sempre la persona del soggetto che si forma, non c'è dubbio che il grado di integrazione realizzato dai docenti formatori nel corso dell'attività favorisce (oppure ostacola) le sintesi personali che gli aspiranti insegnanti sono chiamati a compiere. Se la proposta è frammentata e disorganica la sua efficacia permane comunque limitata.

Questo problema veniva percepito con diversi gradi di chiarezza all'interno dell'esperienza SSIS, ma non ci furono per questo soluzioni apprezzabili. Per quanto abbiamo già detto, i limiti, già nella comprensione del problema, derivavano dal modello teorico della programmazione per obiettivi, legittimato e adottato fin dagli anni Ottanta, che agli inizi della SSIS si proponeva, anche nelle persone degli insegnanti supervisori di tirocinio, come il "verbo pedagogico" per eccellenza.

6. Il sentiero pedagogico interrotto

Nel corso degli anni Settanta, che sono da considerarsi un momento di grande vitalità per la ricerca pedagogico-didattica in Italia, il dibattito era dominato dalla ricerca di una "teoria dell'istruzione" che superasse l'attivismo deweyano senza negarne le esigenze e perderne le conquiste, e che, nello stesso tempo, cancellasse le tracce residuali di una pedagogia di ispirazione idealistica, che permaneva latente ma attiva nella nostra tradizione. In realtà, l'attivismo era approdato tardi alla cultura italiana, nel secondo dopoguerra, e pochi anni prima che in America la pubblicazione di alcuni testi del Bruner ne sancisse l'ipotetica necessità di superamento. Ma una matrice attivistica, per quanto minoritaria, e ripensata in termini di nuove sensibilità e ideologie (si pensi alle tecniche Freinet), sarebbe rimasta perdurante ed efficace nella tradizione didattica italiana: si consideri che qualsiasi intervento documentato capace di contrastare l'insuccesso e l'abbandono scolastico con qualche efficacia è sempre stato attuato seguendo i criteri propri dell'attivismo, in termini di laboratori, manualità, attivazione degli alunni e organizzazione di gruppi ⁽²⁹⁾.

⁽²⁹⁾ Traggio queste affermazioni riferendomi soprattutto agli esiti di una ricerca pluriennale del Dipartimento di Scienze dell'educazione di Bologna, sotto la direzione di Andrea Canevaro: DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE, *Ricerca interdisciplinare finalizzata alla prevenzione di percorsi di insuccesso e di emarginazione sociale nell'adolescenza (1996-2000)*. Il report di oltre 500 pagine (con contributi, tra gli altri, di Bertagna, Capecchi, Carugati, Giovannini, Moscato, Morgagni, Sarchielli) non è

Il cognitivismo emergente negli anni Settanta come teoria della mente (Piaget e Bruner) si scontrava poi dialetticamente con nuove consapevolezze determinate dalla ricerca psicanalitica neofreudiana (Erikson e Fromm, ad esempio) e dalla corrente umanistico esistenziale della ricerca psicologica (Rogers, Maslow). Anche l'allora fiorente letteratura sulle tecnologie dell'istruzione, e sulle prime esperienze dell'istruzione computerizzata, appariva consapevole dei problemi epistemologici delle discipline di insegnamento⁽³⁰⁾. Ma tutto ciò venne progressivamente messo fra parentesi, nella misura in cui alla fine degli anni Settanta risultò vincente un modello psico-pedagogico di matrice comportamentista, tradotto nella "programmazione per obiettivi", e caratterizzato in senso scienziato e tecnicista. Introdotto in Italia con i *Programmi* per la Scuola media del 1979, e supportato da una letteratura di scuola non estranea all'accademia, questo modello procedurale ha acquisito e conservato in Italia, fino ad oggi, una autorevolezza e una "immutabilità" sottratta a qualsiasi verifica, e apparentemente indifferente alla stessa evoluzione delle teorie dell'apprendimento, permanendo il contenuto privilegiato del modello di formazione insegnanti SSIS/TFA, in quanto rimasto il modello didattico privilegiato per l'Amministrazione scolastica⁽³¹⁾.

stato mai tradotto in pubblicazione, per la sua ampiezza, frammentarietà e complessità, oltre che eterogeneità interna, che lo lascia fondamentalmente "antologico" nella struttura, ma che contiene molto materiale informativo ed esperienziale dal quale si può dimostrare l'affermazione fatta sopra in maniera documentata. Sulla "scuola pedagogica bolognese", sul suo intrinseco pluralismo epistemologico e sulle sue ricerche educative cfr. M.T. MOSCATO, *La scuola pedagogica bolognese nel secondo Novecento (1960-2010)*, in *Formazione lavoro persona*, n. 35, 2021, 92-112; L. GUERRA (a cura di), *Pedagogia "sotto le due Torri". Radici comuni e approcci plurali*, CLUEB, 2012. ⁽³⁰⁾ Per la documentazione di questi punti rimando a M.T. MOSCATO, *Diventare insegnanti*, cit.

⁽³¹⁾ La ragione dell'immobilità, a mio parere, deriva da due predilezioni concorrenti: da un lato l'Amministrazione scolastica vi ha trovato un modello burocraticamente unificante anche in termini di linguaggio; dall'altro la maggior parte degli insegnanti e dei dirigenti scolastici consente, più o meno pigramente, a un modello procedurale, accreditato dall'Amministrazione e insieme legittimato dai propri studi pedagogico-didattici, ma che in realtà - per la sua astrattezza - permette la riproduzione in concreto dell'antico modello trasmissivo. Anche le generazioni dei docenti sono cambiate nel corso dei decenni, progressivamente declinando la libertà di insegnamento e i conflitti possibili anche nei confronti dell'Amministrazione. Probabilmente l'involuzione è legata ad una molteplicità di cause: dalla perdita di prestigio sociale del corpo insegnante, alle pretese di un largo numero di famiglie sempre più ambiziose, ansiose e protettive nei confronti

A partire dagli anni Ottanta si osserva perciò, paradossalmente, che qualsiasi altro sviluppo della ricerca psico-pedagogica (per esempio gli studi sulla “intelligenza emotiva” e sulla creatività infantile e così tutte le prospettive psicanalitiche) non penetrano più nella scuola, se non come lettura e interesse personale di alcuni insegnanti. L’affermarsi del modello procedurale della programmazione ha rafforzato una concezione tecnicistica della pedagogia e della didattica, contrabbandando, come abbiamo già detto, l’idea che il “metodo” della programmazione sia valido sempre, per qualsiasi situazione didattica e per qualsiasi disciplina, e trascinando in questa prospettiva tutti i contenuti della ricerca pedagogico didattica.

Da queste premesse, che possono apparire remote, deriva in realtà una prima separazione netta, già nel modello SSIS, fra l’area della didattica disciplinare e quella delle scienze dell’educazione, perché la presunta invariabilità e universalità del modello della programmazione sembra esimersi il pedagogista dal confrontarsi con i contenuti conoscitivi e le abilità concrete che le specifiche attività di insegnamento comportano. Per quanto gli schemi programmatori siano (o possano essere) identici, in realtà insegnare educazione fisica, musica o matematica, e insegnarle a bambini sotto i dieci anni o ad adolescenti sopra i quindici anni, sono cose oggettivamente diverse.

L’insegnamento in concreto può essere utilmente messo in atto solo per mezzo di sintesi personali in cui la conoscenza/definizione degli obiettivi propri della disciplina si integri con chiari e giustificati principi pedagogici/didattici (comprensione dell’intero dinamismo dei processi educativi, e insieme della specificità dell’insegnamento come azione umana) e con una relativa consapevolezza delle condizioni psicologiche della psiche in età evolutiva (della quale i ritmi e le strategie di apprendimento sono solo un aspetto parziale). Anche una buona comprensione dei dinamismi della società e della cultura favorisce la capacità di un insegnante di collocarsi in ogni contesto didattico e relazionale in cui debba operare professionalmente. Ma la sintesi personale e professionale deve essere stimolata e favorita dalle strategie di insegnamento dei formatori di insegnanti, e trova in genere spazi e tempi didattici privilegiati, come ad

dei loro figli. Gli insegnanti utilizzano il modello ministeriale anche a propria difesa, cautelandosi da ricorsi e contestazioni e, al tempo stesso, rinunciando a creatività e libertà.

esempio il tirocinio e i laboratori didattici, il lavoro sui “casi” e simili (se e dove – naturalmente - si riesca ad attivarli).

In tutto quanto sopra esposto risiedono le ragioni per una svolta, in primo luogo nella ricerca pedagogico-didattica, che dovrà ricollocarsi in un orizzonte scientifico-filosofico più ampio e più globale, sia rileggendo i propri “sentieri interrotti”, sia trovando nuovi modelli e nuovi strumenti per affrontare anche la formazione insegnanti.

7. La cultura di scuola nella formazione insegnanti

È ancora necessario precisare che esiste un ulteriore elemento che influenza la formazione degli insegnanti, e che possiamo definire “cultura di scuola”. Si tratta di un insieme di elementi che, nella vita quotidiana della singola scuola, determinano in primo luogo un clima sociale e relazionale, in cui si strutturano, in termini relativamente dinamici, le posizioni sociali rispettive dei singoli docenti. Il clima relazionale di una scuola risulta anche fortemente condizionato dallo stile professionale e comunicativo del dirigente⁽³²⁾. Nella “cultura di scuola” i modelli teorici assunti e le convinzioni profonde degli insegnanti, nonché le rappresentazioni del significato del loro lavoro, passano prevalentemente in termini impliciti, in comunicazioni informali, in momenti di condivisione anche ludici. I giovani insegnanti “respirano” questo clima con tutti gli elementi culturali (professionali e morali) impliciti in esso. In alcune narrazioni relative alla propria esperienza iniziale di lavoro, emergono molti elementi positivi e importanti di questo mondo relazionale, elementi che illuminano la formazione di una “comunità di pratiche”. Si ricordano docenti anziani, capaci di cura e anche di critica produttiva verso i colleghi più giovani; dirigenti equilibrati e rassicuranti, capaci di guida, ma anche di sostegno al docente in casi problematici. Nelle relazioni fra i docenti passano tuttavia anche molti elementi scientifici e culturali specifici, legati agli orizzonti filosofico scientifici delle stagioni della loro formazione scolastico-accademica: ogni generazione di insegnanti condivide probabilmente una serie di idee guida e di rappresentazioni relative al proprio lavoro, che non passano solo nelle relazioni dirette⁽³³⁾.

⁽³²⁾ Questa affermazione si lega a osservazioni dirette e a materiale grigio visionato.

⁽³³⁾ In questa direzione la ricerca pedagogica europea sull’ITE (*Initial Teacher Education*) potrebbe/dovrebbe oltrepassare, a mio avviso, il dibattito sui due principali

Inoltre, «esisteva un'area di confine, fra la formazione e il reclutamento, governata e gestita in larga parte dall'Amministrazione centrale della pubblica istruzione, in parte attraverso dispositivi istituzionali, in parte attraverso processi di induzione culturale [...] sebbene si tratti di un'area poco studiata ... In quest'area di transizione si collocavano i programmi dei concorsi. Per decenni la macchina concorsuale ha generato per induzione anche un'accademia parallela di 'formatori per concorsi', prevalentemente auto-selezionati all'interno del mondo della scuola (docenti, dirigenti e ispettori, con qualche modestissima presenza accademica). Le associazioni professionali degli insegnanti e i loro sindacati hanno, in genere, avuto un ruolo consistente nella gemmazione di tale accademia parallela»⁽³⁴⁾. Nella genesi di una "cultura di scuola", in altri termini, le indicazioni centrali significative per la formazione sono state a lungo mediate dall'esperienza delle precedenti generazioni di insegnanti e dirigenti, e si può ritenere che il consolidamento di idee innovative avvenisse all'interno di questa esperienza e nei tempi di sedimentazione di una socio-cultura.

Naturalmente la "cultura di scuola" ha anche il potere di "neutralizzare" teorie incompatibili o astratte. Anche questo, dunque, è un dinamismo che deve essere ulteriormente studiato. Ma è chiaro che il lavoro di documentazione e condivisione delle prassi didattiche e delle conclusioni di ricerche specifiche realizzate sarà in grado di intervenire qualitativamente sulla cultura di scuola, riducendone gli impliciti e migliorandone l'efficacia comunicativa.

modelli, il percorso cosiddetto concorrente (o simultaneo) e il percorso consecutivo (cfr. S. BAGGIANI (2022), *Come si diventa insegnante in Europa. Un cenno dall'ultimo Quaderno di Eurydice Italia*, <https://eurydice.indire.it/come-si-diventa-insegnante-in-europa/>) guardando al processo complessivo di "apprendistato" che si realizza nei primi anni di "esercizio" della professione docente.

⁽³⁴⁾ M. T. MOSCATO (2004b), *La formazione degli insegnanti in Italia fra esperienza e progetto*, in: L. CORRADINI (a cura di), *op. cit.*, 159-170, qui 161. La preparazione ai concorsi (a pagamento) era curata anche per mezzo di una letteratura specifica in parte prodotta dagli stessi formatori. Questa "accademia parallela" filtrava anche la letteratura scientifica di riferimento, e formatori ed esaminatori presentavano spesso una positiva sintonia fra loro. Nel testo citato si riferiscono anche dati di una ricerca nazionale ministeriale (affidata all'UCIIM) sulla professione docente.

8. Nuove prospettive di ricerca

Come abbiamo già detto, il momento presente sembra aver segnato una fase di involuzione, oltre che una battuta d'arresto, nella relazione fra la ricerca pedagogica e la formazione degli insegnanti: tutti quegli studi e ricerche pedagogico-didattiche che hanno cercato approcci e forme nuove di questo rapporto non hanno trovato eco e accoglienza nella politica scolastica, e non l'hanno penetrata in alcun modo. In un mercato intellettuale che ha l'Amministrazione scolastica come unico cliente, è comprensibile che la "pedagogia non allineata" diventi culturalmente marginale. Vi è stato di fatto un impoverimento della produzione pedagogico-accademica dedicata alla scuola e agli insegnanti⁽³⁵⁾, almeno nel corso degli ultimi trenta anni.

In quali prospettive deve ricollocarsi un nuovo orientamento della ricerca pedagogico-didattica sulla scuola? Sintetizzo qui alcuni punti che mi sembrano decisivi, anche alla luce di una ricerca-azione condotta dal 2018 al 2021 e ai suoi riflessi sulla didattica di corsi di studio dedicati alla formazione iniziale di futuri docenti⁽³⁶⁾.

In primo luogo, ridefinendosi come teoria interpretativa dell'educazione umana in senso lato, la pedagogia per prima fra le discipline pedagogico-didattiche deve ripensare i propri obiettivi di ricerca. Ci interessa comprendere la globalità dei fenomeni educativi: dai dinamismi psicologici ad essi sottesi, alla relazione, al rapporto fra mente e cultura, al rapporto pensiero/linguaggio, alle motivazioni ad apprendere nel loro innesto profondo nel mondo di emozioni e volizioni che caratterizza l'apparato psichico (prima ancora della mente e della cognizione). Esiste poi un vero "pianeta" pedagogico per quanto riguarda l'espressione artistica, la creatività personale, cinema, teatro e arti visive in genere, che sono tutte dimensioni in cui i processi educativi di fatto si realizzano, per quanto non

⁽³⁵⁾ Ciò si potrebbe dimostrare con uno spoglio accurato dei titoli di monografie e articoli apparsi a partire dalla fine degli anni Ottanta.

⁽³⁶⁾ Cfr. G. PINELLI, M. CAPUTO, *Progetto di ricerca-azione "Istituto Vladimiro Spalanzani". Report sintetico del triennio di ricerca*, in: *Scuole che educano, insegnanti creativi in Emilia-Romagna. Una ricerca sul campo*, 2021, 3-43 (<https://amsacta.unibo.it/6835/>); M. CAPUTO, G. PINELLI, *Formare docenti al tempo della DAD tra didattica, ricerca e terza missione: l'esperienza del corso di Teoria e pratica della formazione a Bologna*, in L. PERLA, V. VINCI, *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università*, Milano, Franco Angeli, 2022, 114-125.

teorizzati come tali ⁽³⁷⁾. Sono i pedagogisti accademici, anzitutto, che devono riconoscersi e attribuirsi una responsabilità scientifica più ampia e complessiva, e a non accettare per sé il ruolo di “consiglieri del principe di turno”, rispetto ad obiettivi di burocratizzazione funzionale dei sistemi scolastici. L’elefantiasi dei sistemi stessi favorisce, già a livello internazionale, la progressiva riduzione nella qualità degli obiettivi: parole d’ordine come “inclusione”, ma anche “competenza”, quanto più sbandierate, tanto meno permettono o favoriscono la riflessione sui livelli qualitativi dei processi che perseguiamo: in che cosa “includiamo”? e quali competenze umane realmente vengono sollecitate? Il controllo delle programmazioni non fornisce alcuna verifica rispetto alle questioni pedagogiche di fondo: è la cronaca che fornisce piuttosto immagini sempre più inquietanti di una infanzia e di una adolescenza sempre più ignote, o incomprendibili, alle generazioni adulte. Lungi dal lasciarsi confinare nel “mercato unico” dell’Amministrazione scolastica, i pedagogisti devono tornare a una ricerca eticamente libera e scientificamente motivata. Avranno un “mercato” diverso e più ampio quando avranno prodotto nuove idee e praticabili ipotesi di lavoro.

In secondo luogo, la scuola è essa stessa un campo di ricerca, prima che uno spazio di applicazione di norme amministrative. La sua apertura all’universalità della popolazione infantile e giovanile, nelle varie articolazioni della sua struttura, ne fa un osservatorio privilegiato, decennio per decennio, delle effettive trasformazioni sociali, così come della permanenza di problemi e di esigenze immutate. È chiaro che l’infanzia svantaggiata non presenta oggi le stesse caratteristiche osservate e curate da Enrico Pestalozzi, e che l’infanzia privilegiata non ha le stesse caratteristiche esplicitate da Herbart nelle sue relazioni da precettore della famiglia Steiger. In che modo siano cambiati i caratteri psicologici delle ultime generazioni (se, e in che misura), il pedagogista deve apprenderlo anche dagli insegnanti di quelle fasce d’età e in quelle concrete situazioni in cui essi operano. Ma ciò non significa tempestare le scuole di richieste di somministrazione di infiniti questionari. I dati significativi per la ricerca vanno cercati *insieme* agli insegnanti, anche perché essi emergono nella quotidianità del lavoro didattico. E nello stesso momento occorre osservare in maniera mirata e concreta il lavoro degli insegnanti, per individuarne l’efficacia come i limiti, e senza mai prescindere dalle

⁽³⁷⁾ Cfr. M. CAPUTO (a cura di), *Espressione artistica...*, cit.

interpretazioni che essi danno delle loro azioni e delle intenzioni di cui le caricano ⁽³⁸⁾.

Anche gli studenti dovrebbero essere più spesso coinvolti e interpellati, perché ci raccontino i loro vissuti rispetto alla scuola, allo studio, alle relazioni, agli atteggiamenti degli insegnanti. Sembra strano dover puntualizzare che insegnanti ed allievi non sono topi da laboratorio da osservare in una sorta di “scatola di Skinner”. Il significato che gli esseri umani attribuiscono ai loro gesti, vissuti e attività, così come alle proprie motivazioni e intenzioni è il primo elemento di indagine. La pedagogia (come tutte le scienze umane) è una scienza interpretativa prima che descrittiva. Dunque, i pedagogisti devono tornare nelle scuole e ricercare lavorando a fianco degli insegnanti con maggiore coraggio e maggiore umiltà.

In terzo luogo, i ricercatori non saranno ospiti delle scuole a titolo “gratuito”: la loro osservazione mirata può e deve essere costantemente restituita a insegnanti e dirigenti come “specchio” della loro azione, in modo da sollecitare e talvolta provocare quella che è stata chiamata “auto riflessività” professionale dell’insegnante. Certamente si dovranno sempre definire e concordare i temi e i campi dell’indagine. Ma questa posizione collaborativa è ben diversa dalla sterile richiesta di “ricette” pedagogiche e didattiche, che spesso gli insegnanti pongono ad un malcapitato accademico trattato da “oracolo di Delfi”. E non è neppure analoga alle presenze strumentali di ricercatori affamati di “dati”, spesso malamente raccolti, che invadono periodicamente le scuole.

E c’è ancora un dono importante che il ricercatore in essa accolto può fornire a una scuola. Noi abbiamo una produzione molto povera anche in provenienza dalle scuole: certe ricerche ripetono schemi accademici in maniera astratta, o riferiscono esperienze didattiche in termini somari e imprecisi. Altri docenti lavorano con impegno e con buoni risultati, ma il loro lavoro non viene né documentato, né comunicato in termini scientificamente funzionali ⁽³⁹⁾. Oseremmo dire che la

⁽³⁸⁾ Cfr. E. DAMIANO (2006), *La Nuova Alleanza. Temi, problemi, prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, La Scuola; F.V. TOCHON (1993), *L’enseignant expert*, Nathan.

⁽³⁹⁾ Sul problema della mancata documentazione e comunicazione all’interno delle scuole, cfr. M. CAPUTO, R. GATTI, M.T. MOSCATO (2006), *Qualità della comunicazione ed efficacia didattica del docente: problemi metodologici in uno studio esplorativo*, in G. DOMENICI (a cura di), *La ricerca didattica per la formazione degli insegnanti*, Monolite, 257-263; M.T. MOSCATO (a cura di) *Progetti di cittadinanza. Esperienze di*

comunicazione si blocca anche all'interno di una stessa scuola, e che per comunicarsi reciprocamente esperienze e professionalità, docenti e dirigenti abbiano bisogno di una mediazione qualificata e di linguaggi comuni. Il ricercatore accademico è in grado di operare questa mediazione, a condizione di comprenderne egli stesso la necessità. Occorre documentare gli elementi significativi raccolti (una buona prassi, come il rilevamento di fattori negativi concorrenti) con un linguaggio preciso e comprensibile, in modo che l'elemento acquisito possa essere condiviso, sia nella comunità di pratiche presente nella scuola, sia nella più vasta comunità scolastica regionale e nazionale, sia nella comunità scientifica pedagogico-didattica. I ricercatori devono garantire una efficacia comunicativa adeguata, quale che sia poi il mezzo di diffusione prescelto. Alla comunità scientifica dei pedagogisti, dunque, e ai più giovani in particolare, occorre oggi sollecitare l'inizio di una nuova fase di ricerca pedagogica, richiamandoli ad una responsabilità già troppo a lungo disattesa.

Abstract

Insegnare ad insegnare. Ricerca pedagogica e normative ministeriali fra storia e prospettiva

Obiettivi: *Offrire un contributo alla lettura delle proposte di formazione degli insegnanti della scuola secondaria* **Metodologia:** *Lo studio si muove in una prospettiva storica di analisi normativa e curriculare e di esplicitazione dei presupposti pedagogici.* **Risultati:** *Il saggio evidenzia gli impliciti pedagogici dei più recenti istituti pedagogici dedicati alla formazione degli insegnanti della scuola secondaria (SSIS, TFA, 24cfu) e propone nuove prospettive di ricerca sul tema.* **Limiti e implicazioni:** *Il lavoro esamina il tema principalmente all'interno dell'orizzonte epistemologico pedagogico. In realtà il tema della formazione insegnanti, per tutte le sue implicazioni sociali e politiche, potrebbe avvantaggiarsi di un impianto di ricerca multidisciplinare.* **Originalità:** *Il contributo, accuratamente e puntualmente documentato, è legato anche alla dimensione esperienziale di un soggetto coinvolto nella formazione insegnanti sul piano professionale ed esistenziale.*

educazione stradale e convivenza civile nella scuola secondaria, FrancoAngeli, 2011. Quest'ultimo volume documenta i risultati di una ricerca sulle "educazioni" riconducibili alla cittadinanza, condotta in tre regioni italiane, evidenziando le difficoltà di comunicazione e documentazione interne alla maggior parte delle scuole visitate.

Parole chiave: *Formazione insegnanti, epistemologia pedagogica; ricerca scientifica, insegnamento*

Teach to teach. Pedagogical research and ministerial regulations between history and perspective.

Purpose: *To offer a contribution to the reading of the training proposals for secondary school teachers. **Methodology:** The study moves in a historical perspective of normative and curricular analysis and of explicitation the pedagogical assumptions. **Findings:** The essay highlights the pedagogical implications of the most recent pedagogical institutes dedicated to the training of secondary school teachers (SSIS, TFA, 24cfu) and proposes new research perspectives on the topic. **Research limitations/implications:** The work examines the theme mainly within the pedagogical epistemological horizon. In reality, the topic of teacher training, for all its social and political implications, could take advantage of a multidisciplinary research system. **Originality:** The contribution, accurately and punctually documented, is also linked to the experiential dimension of a subject involved in teacher training on a professional and existential level.*

Keywords: *Teacher training, pedagogical epistemology; scientific research, teaching*