

CONTRIBUTO TEORICO

La scuola di tutti e di tutte. Equità e qualità del sistema e professionalità dell'insegnante: un'analisi incompleta.

School of all and for all. Equity and quality of the system and teacher professionalism: an incomplete analysis.

Ira Vannini, Alma Mater Studiorum Università di Bologna.

ABSTRACT ITALIANO

L'articolo affronta, in modo critico e problematico, i temi della qualità e dell'equità del sistema scolastico italiano attraverso l'analisi di alcune variabili rilevanti di macro-, meso- e micro- livello. La breve argomentazione mette in luce la complessità dell'intreccio fra tale molteplicità di variabili e come esse costituiscano un vincolo per l'innovazione dei processi di insegnamento-apprendimento e per lo sviluppo della professionalità dell'insegnante.

ENGLISH ABSTRACT

The article addresses, in a critical and problematic way, the issues of quality and equity in the Italian school system through the analysis of some relevant macro-, meso- and micro-level variables. The brief argument highlights the complexity of the interweaving of this multiplicity of variables and how they constitute a constraint to the innovation of the teaching-learning processes and to the development of teacher professionalism.

Brevi premesse

“La scuola di tutti e di tutte” – quale titolo di una tavola rotonda che si è tenuta durante un grande convegno promosso dall'Università degli Studi di Perugia e dal CRESPI (Centro di ricerca educativa interuniversitario per la professionalità dell'insegnante) nell'ottobre del 2022 – rappresenta una vera e propria provocazione per chi si occupa di ricerca in ambito educativo e appartiene a una comunità pedagogica che da sempre identifica equità e qualità come il fine ultimo di qualsiasi percorso scolastico.

Equità e qualità costituiscono di fatto i due principi ispiratori del sistema di istruzione italiano a partire dalla nostra Carta Costituzionale; essi sono fortemente sottolineati in molteplici atti normativi che, fin dagli anni '70 del secolo scorso, hanno diffusamente posto il concetto di individualizzazione didattica quale fine e mezzo dei processi di insegnamento-apprendimento (*cf.* Vannini, 2009). Più volte essi sono stati ripresi nei quadri normativi che regolano oggi il nostro sistema d'istruzione e formazione, basti qui citare il Regolamento sull'autonomia degli istituti (DPR 275/1999) di fine millennio e le più recenti Indicazioni nazionali per il curricolo (2018).

Dunque la scuola è di tutti e di tutte. Perché no?

Da molto tempo conosciamo i risultati che caratterizzano il nostro sistema di istruzione; a partire dalle prime indagini internazionali e nazionali degli anni '60 (*cf.* Boutorline, Tesi,

1961; Visalberghi, 1964) si evidenziano le forti diseguaglianze di una scuola incapace di sanare le profonde ferite di un Paese spaccato tra Nord e Sud e tra contesti borghesi cittadini e contesti periferici di maggiore isolamento e disagio.

Nei decenni, le politiche scolastiche nazionali hanno affrontato il problema con vicende alterne di impegno e disimpegno, fino a giungere ai tempi più recenti dove – pur se vanno rimarcati gli ingenti risultati raggiunti dal Dopoguerra a oggi nel sanare le piaghe dell’analfabetismo – il sistema pare aver perduto la scommessa dell’equità. Già nel 1991, Gattullo scriveva che osservando i ‘miglioramenti complessivi’ del sistema scolastico nel tempo, certamente vanno apprezzati risultati importanti nel contrasto alla selezione scolastica; ma

se si guarda invece agli obiettivi ancora da perseguire, la critica deve essere ribadita: [i dati sulla scuola italiana] non si possono certo giudicare compatibili con un sistema scolastico che vuol essere di massa e dichiara di offrire a tutti le medesime possibilità formative.

Se dunque gli obiettivi finora raggiunti risultano incompatibili (inaccettabili, diremmo meglio) con un sistema di istruzione democratico, occorre rimarcare che

il sistema scolastico non è in grado di perseguire ulteriori miglioramenti senza che taluni meccanismi del suo funzionamento *cambino in misura rilevante* (Gattullo, 1991, p. 123, corsivo nostro).

Ossia, vi è la necessità di intervenire in maniera considerevole, con azioni strutturali di sistema, perché esso – se lasciato a sé nel suo attuale funzionamento – continuerà sempre più a produrre risultati di apprendimento sperequati.

Oggi, a trent’anni di distanza, con un sistema scolastico affidato sostanzialmente ai soli meccanismi regolativi di un approccio neoliberista applicato malamente all’istruzione, dopo due anni di pandemia e all’interno di una crisi economica e ambientale i cui meccanismi internazionali di controllo risultano inafferrabili e talvolta inquietanti, le parole di Gattullo appaiono particolarmente attuali. Al termine dei percorsi scolastici, anche di quelli primari, i risultati non restituiscono immagini di una scuola realmente democratica (1): diseguaglianze, disagio, “dispersione implicita” sono fenomeni ancora e sempre più legati al contesto socio-economico-culturale di provenienza degli studenti, le disparità specifiche – leggibili ancora e sempre sullo sfondo delle più ampie differenze tra contesti macro territoriali del Paese – le osserviamo soprattutto nella scuola secondaria; il passaggio dalla scuola primaria alla scuola “media” rimane una delle criticità più gravi; nella secondaria di secondo grado si va sempre più definendo una graduatoria “nascosta” tra tipologie di scuole in base al ceto socio-economico di provenienza, che vede primeggiare determinati licei delle borghesie cittadine e a seguire, in un sistema simile a una torre di raffinazione: licei tra i più e i meno quotati, istituti tecnici e infine tutto l’ambito dell’istruzione e della formazione professionale, dove finiscono gli ultimi “scarti”.

Il problema è qui espresso solo in modo estremamente riduttivo, ma ne conosciamo la complessità e la necessità di leggerlo con analisi di dettaglio che nulla diano per scontato, capaci di dotarsi di sguardi inter-disciplinari e confronti all’interno delle diverse comunità

scientifiche che non sono più rimandabili, perché proprio le diseguaglianze costituiscono oggi il problema da cui far partire ogni analisi socio-politica. E le diseguaglianze in ambito educativo sono certamente uno dei perni di questo discorso più ampio.

Una scuola non equa: analisi di alcuni fattori del problema

Come analizzare dunque questa problematica da una prospettiva prettamente pedagogica?

Essa può essere letta in modo adeguato solo considerando la molteplicità di variabili che la caratterizzano; si tratta infatti di una problematica che interconnette questioni non solo interne al sistema scolastico, bensì legate anche al contesto sociale, alle evoluzioni storiche del nostro Paese, a fattori culturali ed economici che contraddistinguono le attuali situazioni della scuola e delle professioni educative al suo interno.

Il dibattito internazionale sui temi dell'efficacia scolastica – che in gran parte beneficia dei risultati della ricerca evidence based (cfr. Hattie & Timperley, 2007; Hattie, 2009) – mostra come tale molteplicità di variabili vada rintracciata considerando fattori a livello di macro, meso e micro sistema (Scheerens, 2018) e come essi restituiscano un panorama di correlazioni a “livelli annidati” (Purkey & Smith, 1983), dove dai livelli superiori (quelli dei contesti sociali, politici, normativi in cui le scuole sono immerse) andando verso i livelli inferiori (le scuole, poi l'insegnamento, fino ai micro-processi didattici) si realizzino via via condizioni (dirette o indirette) di agevolazione od ostacolo ai processi di miglioramento dei risultati (Scheerens, 2018, p. 12). In aggiunta, occorre rimarcare che qualsiasi lettura di tali miglioramenti in meri termini di efficacia o inefficacia scolastica risulta di per sé criticabile, in quanto non garantisce la messa in luce di relazioni lineari di tipo causale, poiché i contesti scolastici – considerabili anche come sistemi “a legami deboli” (cfr. Weick, 1976) – non rimandano a strutture facilmente modellizzabili, bensì a insiemi di processi dinamici e fortemente influenzabili dalle caratteristiche soggettive e contestuali dei principali attori del sistema (dirigenti, insegnanti, famiglie, ...) e dalle loro più o meno deboli relazioni intersoggettive.

Entro tale quadro di complessità è tuttavia importante cercare di enucleare insiemi di elementi più significativi, in particolare per interrogarsi su come essi si manifestano all'interno del sistema-scuola e di come, soprattutto, se ne possa immaginare il cambiamento.

Immaginiamo prima di tutto di partire dagli elementi di livello più microscopico: quelli dei processi della didattica, nelle classi e nelle sezioni delle scuole.

Oggi sappiamo che vi sono evidenze importanti in merito all'uso di pratiche didattiche identificate come rilevanti per promuovere l'apprendimento degli studenti (cfr. Hattie & Zierer, 2018; Calvani & Trincherò, 2019). Tra esse si pensi specificamente all'importanza della diversificazione dei mediatori didattici nella trasposizione dei contenuti per incontrare la diversità delle strategie metacognitive degli studenti; la creazione di un clima d'aula sereno e collaborativo, che consenta opportunità di integrazione a ciascun componente del gruppo classe; l'uso di corrette strategie di formative assessment, capaci di valorizzare gli errori degli alunni come principale risorsa per l'apprendimento; la

comunicazione di adeguati feedback formativi, quale tecnica utile a supportare l'autovalutazione e promuovere il raggiungimento degli obiettivi.

Se poi – in seconda istanza – riflettiamo sui fattori più importanti per promuovere efficacia a livello di istituto scolastico, possiamo innanzitutto prendere in esame la dimensione del lavoro collegiale e collaborativo tra docenti all'interno delle scuole, in particolare utile a innescare validi processi progettuali e valutativi di istituto; le buone competenze di leadership da parte del dirigente; la capacità della scuola di costruire positive relazioni interne e con l'esterno (famiglie, enti territoriali, ...). Inoltre, a un livello più ampio di professionalità docente, vi è la necessità di garantire una buona preparazione degli insegnanti in ingresso alla professione, così come una loro formazione e aggiornamento continui, ma anche un buon senso di autoefficacia e una adeguata postura rispetto alla loro funzione educativa entro un'istituzione pubblica.

Infine, a livello di macrosistema, vi è ovviamente l'esigenza di buone e coerenti normative, capaci di indirizzare e sostenere dentro le scuole quelle pratiche relazionali, progettuali, didattiche, valutative che sono state indicate come rilevanti per la qualità dell'istruzione, una qualità che non si vorrebbe mai disgiunta dall'equità.

Ma che cosa ostacola tutto questo? Per quale motivo tali condizioni non sono – in larghissima misura – presenti nella scuola? Come fare per renderle possibili?

Come pedagogisti siamo abituati a rispondere a quest'ultimo interrogativo partendo dalla formazione degli insegnanti, quale principale fattore su cui agire per incidere su tutti gli altri elementi del sistema; pertanto approfondiamo impegno e competenze per provare a orientare le normative sulla formazione dei docenti, per progettare e implementare curricoli per la formazione iniziale e in servizio, per intervenire direttamente all'interno delle scuole con percorsi di formazione o – come sarebbe più auspicabile – di Ricerca-Formazione (Asquini, 2018) (2).

Allo stato attuale dei fatti, non ritengo che la risposta al miglioramento del nostro sistema scolastico, nella direzione dell'equità e della qualità, possa partire da interventi sulla formazione degli insegnanti.

Se la professionalità dei docenti resta l'elemento centrale di qualsiasi innovazione della scuola e di qualsiasi spinta propulsiva, essa può essere ricostruita solo a partire dalla modificazione di elementi più strutturali di sistema che ne riconnotino il ruolo e la funzione istituzionale.

Se ne prenderanno di seguito in esame, seppur molto brevemente, alcune argomentazioni.

Ostacoli strutturali e professionalità docente

Se prendiamo in esame gli insiemi di fattori discussi nel precedente paragrafo, ciascuno di essi potrebbe esprimere le proprie potenzialità di cambiamento solo se integrato all'interno di un sistema coerentemente orientato – a livello politico, sociale, economico e culturale – verso una maggiore democrazia dei risultati scolastici. Ossia, nessuna professionalità docente, né la professionalità di un dirigente scolastico, potrebbero mai incidere significativamente all'interno di una struttura istituzionale concepita come marginale e ampiamente screditata a livello politico-sociale.

La difficoltà di rinnovare le pratiche entro i microcontesti di insegnamento-apprendimento

Consideriamo, innanzitutto, la necessità di diffondere nella scuola pratiche didattiche e valutative che la ricerca educativa internazionale ha identificato come maggiormente efficaci e utili a promuovere qualità ed equità degli apprendimenti. L'implementazione di vere e proprie progettazioni didattiche di individualizzazione (cfr. Ciani, Ferrari & Vannini, 2020), l'uso di strategie di formative assessment, l'uso di tecniche di coinvolgimento attivo degli studenti, la scelta di modalità di lavoro collaborativo in classe, ... sono alcuni tra i fattori che sarebbero indispensabili per qualificare l'insegnamento all'interno dei micro-contesti classe.

Perché questa appare un'impresa quasi impossibile?

Sappiamo che la cultura docente all'interno di una scuola costituisce un elemento di forte resistenza al cambiamento (Resnick et al., 2010), anche laddove le pratiche abituali si siano rivelate inefficaci. In particolare (cfr. Vannini, 2012), le ricerche sul cosiddetto teacher change (Floden, 2002; Guskey, 2002; Ng, Leicht, 2019), impegnate a esplorare i processi di cambiamento (o di resistenza al cambiamento) che gli insegnanti attivano nelle scuole, fanno emergere l'importanza di due dimensioni (Richardson & Placier, 2002) fondamentali per analizzare le convinzioni e la loro rigidità o malleabilità verso pratiche didattiche innovative: da un lato si pone l'accento sull'influenza di fattori individuali, quali le esperienze di vita dei docenti negli specifici contesti socioculturali come figli, amici, genitori,..; dall'altro lato si evidenzia l'importanza di fattori di tipo organizzativo connessi ai loro contesti scolastici di insegnamento. Tale seconda dimensione diviene sempre più rilevante per comprendere l'immobilità d'azione di molti docenti o gruppi di docenti; essa peraltro non può essere intesa esclusivamente come un elemento di rigidità della struttura organizzativa interna alla scuola, ma va letta anche come fattore strutturale del sistema scolastico più ampiamente inteso, che colloca l'insegnante entro un ruolo sociale sempre meno riconosciuto in termini di prestigio e sempre più lontano da un ideale professionale di intellettuale, che agisce con pensiero critico e autonomia decisionale all'interno di effettivi organi collegiali del sistema.

In merito all'implementazione di pratiche didattiche e valutative innovative sarebbe necessario fare appello a una capacità "agentiva" dell'insegnante (Leander K.M. & Osborne, 2008; Priestley et al., 2015; Guoyuan, 2020) volta a orientarsi e a orientare al cambiamento, possibile solo laddove i docenti si concepissero come parte di una comunità di professionisti, e non come elementi isolati dentro il sistema. Isolamento e insicurezza rispetto alle proprie competenze (dovuta quest'ultima a decenni di mancato accompagnamento alla professione docente) non consentono facilmente di prendere posizioni individuali all'interno delle scuole, e nemmeno di creare percorsi di leadership positiva orientati al cambiamento. Occorre poi considerare che l'efficacia di strategie didattiche innovative è collegata a numerose variabili difficilmente rintracciabili nell'organizzazione di un istituto scolastico: la possibilità per i team degli insegnanti di agire in modo sinergico e con una certa continuità nel tempo (si pensi a quanto il precariato all'interno della scuola italiana renda tali possibilità molto remote) o, ancora, l'opportunità di lavorare con gruppi eterogenei di studenti, che garantiscano situazioni di insegnamento dove le difficoltà di apprendimento siano variamente diffuse nel gruppo e,

dunque, affrontabili attraverso modalità di individualizzazione gestibili da un solo insegnante (o eventualmente in tandem con l'insegnante di sostegno). A tale proposito ben si conoscono invece situazioni di classe (in particolare negli Istituti Professionali) dove gravi difficoltà e lacune sono distribuite in modo del tutto omogeneo, così da creare situazioni quasi emergenziali, per le quali sarebbero richiesti interventi e supporti ad hoc e un accompagnamento psico-educativo per ogni singolo alunno.

L'insegnante solo e mal accompagnato

Certo, un possibile antidoto alle criticità sopra descritte sarebbe quello di promuovere collegialità a tutti i livelli del lavoro scolastico, ossia costruire comunità professionali per progettare, agire, valutare a livello didattico-educativo, organizzativo e di ricerca e sviluppo del sistema. Tale elemento risulterebbe essenziale per l'efficacia di un sistema complesso quale è quello dell'istruzione (cfr. Scheerens, op.cit) e come tale venne ampiamente sottolineato fin dalle raccomandazioni dell'OCSE di inizio millennio (cfr. Education at a Glance, 2003). Nonostante ciò nella scuola italiana gli spazi per la collegialità sono stati via via sempre più ridotti; laddove essi sono normativamente richiesti (pensiamo ad esempio alle due ore settimanali di progettazione nella scuola primaria), spesso sono ostacolati da condizioni di oggettiva difficoltà (la carenza di personale docente nelle scuole, l'alta percentuale di insegnanti precari, ...) che rendono il tempo della progettazione un tempo "da rubare per altro", un tempo faticoso e frustrante, un tempo poco organizzato, un tempo per il quale sarebbe necessario un serio e competente coordinamento di tipo pedagogico. Se poi si pensa alla scuola secondaria, qui ancor più il docente è immaginato come solitario, con le sue 40 più 40 ore (CCNL/2007, art. 29) a disposizione per le quali non esiste un mandato chiaro che le indirizzi verso attività di progettazione e valutazione collegiali.

Servirebbe a questo proposito quell' "effettivo tempo pieno" dell'insegnante (Maragliano & Vertecchi, 1978, p. 167) anticipato nel dibattito italiano sul curricolo già alla fine degli anni '70, che consentirebbe di concepire il lavoro dell'insegnante prima di tutto come un'attività collettiva di progettazione e valutazione, capace di qualificare realmente la professione e di orientarla verso un fine ultimo di valore, ossia la costruzione di una scuola per una società democratica, in cui – come affermava G. De Landsheere (trad.it., 1977, pp. 337 e 324) – progettualità, collegialità, collaborazione, trasparenza, competenza, atteggiamento sperimentale, disponibilità alla valutazione costituiscono strumenti "al servizio dell'umanità e della democrazia".

Non v'è dubbio che per orientarsi verso tali direzioni servirebbero insegnanti preparati, con una solida formazione in ingresso e una formazione in servizio continua e di buona qualità, capace di accompagnare la crescita professionale di ciascun docente, rafforzandone conoscenze, abilità, ma anche senso di autoefficacia e altre metacompetenze utili ad agire in contesti complessi, che richiedono capacità di collaborazione e apertura a un pensiero riflessivo e critico.

Ciononostante conosciamo la situazione della preparazione degli insegnanti italiani: una formazione iniziale eccellente per gli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, ma osteggiata e messa in competizione con logiche di reclutamento selvagge; e una

formazione iniziale ormai inesistente per gli insegnanti dei gradi secondari (in attesa dell'attuazione della nuova normativa sui 60 cfu) (3). La formazione in servizio poi – pur con alterne vicende dedicate alla regolamentazione di un ambiguo diritto-dovere – è diventata troppo spesso territorio di conquista per avventurosi “enti accreditati” oppure un'impresa quasi disperata per formatori seri che si trovano a rispondere a un'enormità di bisogni (espliciti ed impliciti) degli insegnanti all'interno di logiche organizzative che consentono solo percorsi formativi molto brevi da cui ci si attende l'impossibile. Entro tale quadro problematico, la motivazione dei docenti è allora solo di alcuni, ovvero di gruppi di docenti già di per sé auto-motivati che, spesso, autonomamente si formano, continuano a studiare e ad approfondire, resistendo tenacemente allo sgretolamento sociale della propria professione. Restano ampi gruppi di insegnanti che faticano a trovare motivazione e che in gran parte cercano – nei percorsi di aggiornamento – occasioni di ascolto, riconoscimento del proprio lavoro, risposte a difficoltà psicologiche e sociali troppo complesse per un setting di tipo esclusivamente formativo.

Una gabbia determinata da vincoli di sistema

Il panorama finora descritto non lascia ampi margini di ottimismo, soprattutto perché i livelli di criticità che attanagliano la scuola e il suo potenziale di qualità ed equità sono molto articolati e strettamente correlati l'uno all'altro. E così quando – come affermato inizialmente – i livelli più interni del problema paiono particolarmente intricati, vale la pena tentare di aprire lo sguardo e orientarlo verso i livelli più esterni e macroscopici del problema stesso, per comprendere quali ricadute potrebbero avere azioni ampie e strutturali di trasformazione del sistema sui processi interni di insegnamento-apprendimento, che costituiscono il cuore e il motore di una scuola democratica, per tutti e per tutte.

Se dunque osserviamo la struttura esteriore del nostro sistema di istruzione, ci accorgiamo finalmente della presenza di un duro involucro che limita rigidamente qualsiasi possibilità di movimento ai microsistemi più interni. La collocazione del ruolo e della funzione di insegnante entro rappresentazioni sociali di scarso prestigio – nutrite per decenni da politiche di totale trascuratezza per i contratti di lavoro, per le progressioni economiche di carriera, per le modalità di reclutamento, per la definizione di tempi, spazi e modalità di lavoro dentro le scuole – evidenzia come sia di fatto irrealistico immaginare che un cambiamento delle pratiche scolastiche, a livello didattico-educativo, sia possibile partendo dall'agire del singolo docente.

Un cambiamento sarebbe concepibile solo riversando sul sistema-scuola, con determinazione e ingenti investimenti di risorse, una visione politica capace di riconsegnargli quella vocazione democratica che gli è propria, decisa finalmente a restituire di più a chi ha di meno. Capace di ri-direzionare la deriva neoliberista che ha plasmato in modo quasi schizofrenico la vita all'interno degli istituti scolastici: esortati con ipocrisia da un lato a sanare le diseguaglianze sociali e culturali e, dall'altro, ad assumere stili e modalità di lavoro improntati a una prospettiva aziendalista, che spegne ampiamente la funzione pubblica e democratica della scuola e la rappresentazione di insegnante come intellettuale. Le più recenti vicende ministeriali hanno infine deturpato

anche quei processi di autovalutazione e progettazione d'istituto che solo faticosamente la ricerca in ambito educativo aveva cercato di spostare verso una prospettiva pedagogica, integrandoli nella vita delle comunità scolastiche come invito alla riflessività e al confronto collegiale fra professionisti dell'insegnamento. La prosopopea sul merito, la spinta sempre più esplicita verso la competizione e un uso delle prove Invalsi come valutazione del singolo studente... sono solo alcuni esempi, gravissimi, di come la visione politica della scuola si stia invece allontanando sempre più da quella di un'istituzione fondamentale atta a sanare diseguaglianze sociali e a costruire e diffondere sapere per una società più equa.

Sedersi dalla parte del torto

Di nuovo dunque l'interrogativo: da dove partire per affrontare un problema di tale complessità? Quale il compito della comunità pedagogica?

Come si è detto, a problemi complessi si può rispondere soltanto attraverso prospettive di tipo sistemico. Il punto di partenza, non può essere dunque la formazione degli insegnanti o l'intervento su elementi singoli del problema, bensì una riforma organica per una scuola che ha la necessità di rimettere al centro l'insegnamento come professione di valore per il Paese e la Scuola come prima istituzione, insieme alla Sanità, di un sistema politico di tipo democratico.

Occorre prima di ogni cosa occuparsi di ridare dignità alla professione docente a partire dai contratti di lavoro e da modalità di reclutamento dignitose e serie, che non vedano l'insegnamento come una soluzione a basso costo per risolvere problemi di disoccupazione. Occorrono politiche capaci di mettere al primo posto l'istruzione e la cultura, che possono definirsi soltanto in sinergia con politiche altrettanto serie e consapevoli per il lavoro e per il welfare.

Solo entro tale cornice di macrosistema sarà possibile concepire un curriculum per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti credibile, utile per accompagnare realmente la professionalità docente ad agire per l'apprendimento di tutte e di tutti. È dunque possibile che oggi sia del tutto inefficace che la comunità pedagogica – insieme a quella dei disciplinari – si arrabatti per vuotare il mare della disgregazione della scuola con il secchiello della formazione docente. Quale progetto di curriculum formativo potrà davvero dare risposte a una professione e a un'istituzione che non sono state ritenute prioritarie per i governi degli ultimi trent'anni?

Forse invece il compito della comunità pedagogica – sempre più capace di lavorare in una prospettiva di interdisciplinarietà interna e con altri settori scientifici – potrebbe essere, in primo luogo, quello di un lavoro di ricerca serio e rigoroso. È evidente come nel nostro Paese sia urgente identificare processi e portare risultati su quali siano le strategie più efficaci per il cambiamento nella scuola, per il cambiamento della cultura docente, per la formazione degli insegnanti.

Quanto sappiamo di che cosa funziona e di che cosa non funziona? Quale solidità hanno i nostri risultati di ricerca in questo campo? Quanto i progetti connessi a programmi, curricula, interventi per la qualità e l'equità del nostro sistema scolastico sono fondati scientificamente, sono risultati credibili e sostenibili? Saremo pronti a dirlo a chi forse un giorno ci vorrà ascoltare?

Difficile che oggi si possa efficacemente agire su di un piano politico a breve termine, forse occorre uno sguardo più lungimirante, una visione prospettica di ampio respiro (Cardarello & Vannini, 2021), sapendosi coraggiosamente sedere dalla parte del torto.

Note

- (1) Si vedano i più recenti Rapporti Invalsi (<https://www.invalsiopen.it/risultati/>) e i risultati delle ultime indagini OCSE-Pisa e IEA (www.invalsi.it / area indagini internazionali).
- (2) Il termine Ricerca-Formazione viene qui identificato come specifico costruito definito dal Centro di ricerca CRESPI (<https://site.unibo.it/crespi/it>).
- (3) Per gli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria si fa riferimento al DM 249/2010; per gli insegnanti della scuola secondaria si fa riferimento alla Legge 79/2022, ancora in attesa di decreti attuativi.

Bibliografia

- Asquini, G. (a cura di)(2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Boutorline, Y.H., Tesi, G. (1961). *Selezione dopo la quinta elementare nelle scuole italiane*. Scuola e Città, maggio 1961.
- Calvani, A., Trincherò, R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Cardarello, R., Vannini, I. (2021). *Il Mulino*, 15 marzo 2021, 20-22.
- Ciani, A., Ferrari, L., Vannini, I. (2020). *Progettare e valutare per la qualità e l'equità nella didattica. Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Floden, R.E. (2002). Research on effects of teaching: a continuing model for research on teaching. In V. Richardson (a cura di), *Handbook of research on teaching (4th ed.)* (pp. 3-16), AERA, Washington, DC.
- De Landsheere G., V., (1977). *Definire gli obiettivi dell'educazione*, trad. it. Firenze: La Nuova Italia.
- Gattullo, M. (1991). *Questioni attuali di politica scolastica*. Bologna: CLUEB.
- Guoyuan, S. (2020). Teacher Agency. In *Encyclopedia of Teacher Education*. Singapore: Springer Nature
- Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3-4), 381-391.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievements*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Hattie, J., Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hattie, J., Zierer, K. (2018). *10 Mindframes for visible learning*. New York: Routledge.
- Leander, K.M., Osborne, M.D. (2008). Complex positioning: Teachers as agents of curricular and pedagogical reform. *Journal of Curriculum Studies*, 40, 23-46.
- Maragliano, R., Vertecchi, R. (1978). La pratica educativa. Dal programma alla programmazione. In Visalberghi A., *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano:Arnoldo Mondadori Editore.
- Ng, C., Leicht, A. (2019). 'Struggles as engagement' in teacher change: a longitudinal case study of a reading teacher's changing practices. *Teachers and Teaching*, 25(4), 453-468.

- Priestley M., Biesta, G.J.J., Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? In R. Kneyber & J. Evers (eds.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*. London: Routledge.
- Purkey, S.C., Smith, M.S. (1983). Effective Schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-452.
- Resnick, L., et alii (2010). Implementing innovation: from visionary models to everyday practice. In Dumont-Istance-Benavides, *The nature of learning: using research to inspire practice*, OECD, pp. 285-314.
- Richardson, V., Placier, P. (2002). Teacher Change. In V. Richardson (a cura di), *Handbook of research on teaching (4th ed.)*. Washington DC: AERA, pp. 905- 947.
- Scheerens, J. (2018). *Efficacia e inefficacia educativa. Esame critico della Knowledge Base*. Dordrecht: Springer.
- Vannini, I. (2009). *La Qualità nella didattica*. Trento: Erickson.
- Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Visalberghi, A. (1964). *Educazione e condizionamento sociale – quinta ricerca sulla scuola e la società italiana in trasformazione*. Bari: Laterza.
- Weick, K.E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.