

## *I perché di un convegno. Dall'esperienza del passato alle prospettive per il futuro*

**Floriana Falcinelli**

**Abstract** – *The contribution reflects on the key aspects of the basic training of teachers by proposing a training proposal which, in the light of the experiences made in recent years in Italy, wants to move by proposing a virtuous integration between theory and practice, in which the experiences of laboratories and internships take on a new centrality. In the challenges that await the basic training of teachers today, in the light of yet another reform, a particular space must be reserved for the re-proposition in new forms of the relationship between educational science knowledge and disciplinary knowledge, between disciplinary teaching and didactics general, in the light of a school which, moving within the European horizon, wants to present itself as a teaching/learning context which allows each pupil, in an inclusive perspective, to acquire the key competences to become an aware and participating European citizen.*

**Riassunto** – *Il contributo riflette sugli aspetti nodali della formazione di base dei docenti proponendo una proposta formativa che, alla luce delle esperienze realizzate negli ultimi anni in Italia, vuole muoversi proponendo un'integrazione virtuosa tra teoria e pratica, nel quale assumono una nuova centralità le esperienze dei laboratori e dei tirocini. Nelle sfide che attendono la formazione di base dei docenti oggi, alla luce dell'ennesima riforma, uno spazio particolare va riservato alla riproposizione in forme nuove del rapporto tra i saperi di scienze dell'educazione e i saperi disciplinari, tra le didattiche disciplinari e la didattica generale, alla luce di una scuola che muovendosi nell'orizzonte europeo vuole proporsi come contesto di insegnamento/ apprendimento che consenta ad ogni allievo, in una prospettiva inclusiva, di conquistare le competenze chiave per diventare cittadino europeo consapevole e partecipe.*

**Keywords** – teacher training, experiential learning, educational workshop, apprenticeship, key competencies

**Parole chiave** – formazione dei docenti, apprendimento esperienziale, laboratorio didattico, tirocinio, competenze chiave

**Floriana Falcinelli**, attualmente in pensione, è stata Professoressa Ordinaria di *Didattica generale e Tecnologie dell'istruzione* presso il Dipartimento FISSUF, Università degli Studi di Perugia. È stata Direttrice della SSIS, Coordinatrice del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e Responsabile dell'Area Trasversale dei TFA. Collabora con l'USR Umbria nei percorsi formativi del personale docente, sui processi di integrazione degli alunni BES e sull'uso delle nuove tecnologie. È referente scientifica presso la Regione dell'Umbria, per le attività del Centro di Documentazione, aggiornamento e sperimentazione sull'infanzia. Tra i recenti volumi: *Lo zero sei di fronte all'emergenza COVID* (a cura di, in coll. con E. Mignosi, Bergamo, Zeroseiup, 2022); *Il sistema integrato 0-6* (a cura di, in coll. con V. Raspa e M. Sannipoli, Roma, Carocci, 2022).

### **1. Introduzione**

Siamo di fronte ad una nuova legge di riforma della formazione e del reclutamento dei docenti (D. L. 30 aprile 2022, n. 36 e Legge di conversione 29 giugno 2022, n. 79) che interroga

ancora una volta l'Università su obiettivi, percorsi e strumenti per realizzare una formazione, che sia coerente con le necessità e le sfide a cui è chiamata la scuola oggi. Da ciò l'importanza di questo momento di confronto che segnala la centralità della formazione docente nel dibattito pedagogico italiano, come dimostra anche il recente Convegno *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive, proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e a tutte* che nel 2022 la Società Italiana di Pedagogia (SIPED) ha dedicato a tale tema.

Ma qualsiasi percorso formativo si voglia mettere in atto, occorre ancora una volta interrogarci su quale siano il ruolo, le competenze, la funzione dei docenti oggi, chiamati a rispondere alle sfide sempre più impellenti di una società in costante evoluzione.

## **2. Quale docente?**

I cambiamenti socio-culturali in atto chiedono alla scuola un forte impegno istruttivo ed educativo e sollecitano la definizione di un profilo professionale dell'insegnante complesso, caratterizzato da molteplici competenze: disciplinari ed epistemologiche, metodologico/didattiche, relazionali/comunicative, contestuali/culturali, tecnologiche e digitali, cooperative/organizzative, valutative e auto-riflessive, come ben indicato nel Documento della Commissione Europea, *Supporting Teacher Competence Development for better learning outcomes* del 2013 che riprende molti aspetti del Documento *Rethinking Education* del 2012 che aveva richiamato gli stati membri a rivedere la formazione dei docenti in una logica di qualità delle competenze.

L'autonomia (didattica, organizzativa e di ricerca) della scuola richiede al docente il protagonismo e la responsabilità delle scelte, la capacità di progettare in risposta ai bisogni rilevati, adottando la logica della flessibilità e valutando costantemente i processi e i risultati raggiunti. Il docente è chiamato a misurarsi con questioni aperte per le quali non è disponibile un sapere tecnico-scientifico definito; egli piuttosto deve essere un soggetto ermeneutico-critico che sa interpretare il contesto in cui opera, attribuendo un senso formativo al proprio agire e al sistema di cui fa parte e che riflette costantemente sulla sua azione, attivando percorsi di ricerca che sono alla base dei processi innovativi<sup>1</sup>.

Per questo risulta di estrema importanza in questo Convegno riflettere sulla formazione dei docenti, considerata nei documenti europei questione centrale per realizzare un'istruzione di qualità pertinente, inclusiva ed equa, orientata alle competenze di base per l'apprendimento permanente<sup>2</sup>.

I docenti "svolgono un ruolo fondamentale nel preparare le persone di ogni contesto ed età a vivere, apprendere e lavorare nel mondo di oggi, nonché nel creare e guidare i cambiamenti futuri"<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Cfr. U. Margiotta, *Insegnare nella società della conoscenza*, Lecce, Pensa Multimedia, 2007.

<sup>2</sup> Cfr. F. Batini, S. Cini, A. Paolini, *Le 16 competenze di base. Vademecum per docenti, tutor ed operatori*, Lecce, Pensa Multimedia, 2012.

<sup>3</sup> Consiglio dell'Unione Europea, *Conclusioni del Consiglio sui docenti e i formatori europei del futuro*, 2020/C 193/04, p. 1.

E questo perché si riconosce che “l’istruzione e la formazione plasmano l’umanità e promuovono la trasformazione sia delle persone che della società. Rivestono importanza per la partecipazione dei cittadini a livello sociale, economico, democratico e culturale, nonché per la crescita, lo sviluppo sostenibile, la coesione sociale e la prosperità in seno all’Unione. Un’istruzione e una formazione di qualità, pertinenti, inclusive ed eque non solo offrono ai cittadini conoscenze, capacità e competenze in linea con gli sviluppi attuali e futuri, ma ne plasmano anche gli atteggiamenti, i valori e i comportamenti, consentendo loro di progredire sul piano professionale e personale e di essere partecipanti attivi e responsabili della società”<sup>4</sup>.

Nel ribadire che gli insegnanti, i formatori e il personale didattico sono il fulcro dell’istruzione, dal momento che svolgono il ruolo più importante nel rendere l’istruzione un’esperienza proficua per tutti i discenti, si sottolinea la necessità, per sviluppare lo spazio europeo dell’istruzione, di avere “una forza lavoro professionale altamente competente, entusiasta e impegnata”<sup>5</sup>.

Non va inoltre dimenticato che ci muoviamo nella logica dell’educazione alla sostenibilità come indicato nell’Agenda 2030 dell’ONU e nel documento Manuale per l’educazione 2030 dell’UNESCO, che ne chiarisce gli obiettivi e gli strumenti educativi per raggiungerli.

L’educazione è sia un obiettivo in sé, sia un mezzo per realizzare tutti gli altri OSS; contribuisce in maniera decisiva allo Sviluppo Sostenibile, non ne è solamente parte integrante<sup>6</sup>.

Da più parti si sottolinea come gli insegnanti, che hanno la responsabilità di “preparare gli adulti di domani a partecipare attivamente alla vita della propria comunità e contribuire allo sviluppo della cittadinanza”<sup>7</sup>, devono “educare le studentesse e gli studenti ad abitare il mondo in modo nuovo e sostenibile e renderli protagonisti del cambiamento”<sup>8</sup>.

È proprio questa responsabilità educativa che sollecita il sapere pedagogico a considerare l’importanza della “educazione ecologica integrale”<sup>9</sup> che deve essere orientata al futuro, impegnata a considerare e interpretare i cambiamenti che sono tangenti allo sviluppo delle società e, attraverso percorsi educativi e prassi quotidiane che diventano habitus, contribuire a rifondare il rapporto tra persona e contesto.

In tale prospettiva la formazione rivolta agli insegnanti deve prima di tutto essere assiologicamente e teleologicamente connotata e contribuire ad una trasformazione culturale profonda, con l’intento di accompagnare la conversione ecologica che deve essere giusta, fraterna, di lungo

<sup>4</sup> *Ivi*, p. 1.

<sup>5</sup> *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni sulla realizzazione dello spazio europeo dell’istruzione entro il 2025*, SWD, 212 final, 2020, p. 2.4, p. 11.

<sup>6</sup> Cfr. A. Morganti, a cura di, *Realizzare il proprio potenziale con dignità e uguaglianza. L’agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 2021.

<sup>7</sup> S. Bomatici, *Insegnare la cittadinanza sostenibile. Significati e prospettive sull’educazione civica*, in “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”, 13, 22, 2021, p. 3.

<sup>8</sup> A. Vischi, *Competenze formative di sostenibilità (green skills) per e nella formazione degli insegnanti. Questioni aperte*, in M. Fiorucci, E. Zizioli (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive, proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e tutte, Sezioni Parallele*, SIPED, Lecce, Pensa Multimedia, 2022, p. 767.

<sup>9</sup> P. Malavasi, *Insegnare l’umano*, Milano, Vita e Pensiero, 2020, p. 9.

respiro. La formazione per gli insegnanti ha da essere finalizzata a far acquisire competenze formative di sostenibilità, con ricadute sulla qualità dell'istruzione<sup>10</sup>.

### **3. Un po' di storia**

Di fronte a tali sfide i Governi hanno risposto negli anni con proposte diversificate, spesso confuse.

Nel 1999-2000 erano state istituite le SISS (Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario), e il Corso di Laurea quadriennale in Scienze della Formazione Primaria che, pur con alcune difficoltà e operando con modalità ed esiti differenziati, avevano prodotto alcuni risultati positivi, tra cui l'avvio di una proficua collaborazione tra scuola e università, prevedendo la figura di docenti tutor assegnati, in parte o in tutto per il loro monte ore, all'Università; per molti anni le SSIS di tutte le Regioni Italiane, che avevano dato vita a un organismo nazionale CoDiSSIS, hanno operato con risultati interessanti e sono state la sede per sperimentazioni didattiche innovative<sup>11</sup> presentate in molte pubblicazioni e in numerosi articoli pubblicati nella rivista "Università e Scuola", che ha rappresentato un veicolo importante per riflessioni e ricerche delle diverse aree disciplinari coinvolte nei percorsi di formazione docente; studi e pratiche formative interessanti sono inoltre testimoniate in molti volumi<sup>12</sup>.

Nel 2008 le SSIS sono state chiuse e tutto il sistema è stato rivisto. Il D.M. 249 del 2010, infatti, ridefiniva il Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria portandolo a 5 anni e rendendolo a ciclo unico abilitante sia per la scuola dell'infanzia che per la scuola primaria e introduceva, per la formazione degli insegnanti di scuola secondaria, i Corsi di laurea magistrale a numero programmato, con aggiunta di attività di tirocinio formativo attivo, corsi però mai di fatto attuati, forse per la difficoltà di individuare i rapporti con i Corsi di Laurea Magistrali disciplinari.

In quella stessa legge apparvero i Percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità a cui potevano accedere i docenti abilitati e che sostituivano i vecchi percorsi aggiuntivi ai corsi SSIS e al Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria (400 e 800 ore) e i Corsi di perfezionamento per l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera. Di questi i primi sono stati più volte rivisti, ma hanno mantenuto una presenza costante, anche se subordinata alla conferma annuale del Ministero. Gli altri invece hanno avuto una diffusione molto poco incisiva e con diversità nelle varie realtà regionali, condizionate dalle scelte delle varie sedi universitarie.

Ricordiamo poi i due cicli di TFA (Tirocinio Formativo Attivo), attuati con gravi ritardi, i PAS (Percorsi Abilitanti Speciali), istituiti per i precari, senza il tirocinio; per poi arrivare al naufragio

---

<sup>10</sup> A. Vischi, *Competenze formative di sostenibilità (green skills) per e nella formazione degli insegnanti. Questioni aperte*, in M. Fiorucci, E. Zizioli (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive, proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e tutte*, Sezioni Parallele, cit., p. 767.

<sup>11</sup> Cfr. F. Falcinelli, C. Laici, *E-learning e formazione degli insegnanti. Un ambiente collaborativo per la costruzione condivisa della professionalità docente*, Roma, Aracne, 2009.

<sup>12</sup> Cfr. G. Bonetta, G. Luzzatto, M. Michelini, T. Pieri, *Università e Formazione degli Insegnanti, Non si parte da zero*, Udine, CONCURED, Editrice Universitaria, 2002.

della proposta di istituire i FIT (Formazione Iniziale e Tirocinio) previsti dalla L. 107/2015, ma mai di fatto realizzati<sup>13</sup>.

Nell'impossibilità di procedere all'istituzione dei FIT, in via transitoria si propose che tutti gli studenti laureati nei vari corsi magistrali disciplinari, per abilitarsi alla professione, avrebbero dovuto integrare il loro percorso di studio, dopo la laurea o all'interno del loro curriculum disciplinare, con 24 CFU su temi psico-antropo-pedagogici e didattici. Questi percorsi sono stati realizzati in modo diverso dagli Atenei: considerata la possibilità di scelta degli studenti, alcuni hanno proposto un progetto articolato con insegnamenti specifici che avevano una certa congruenza con l'idea di una professionalità docente, altri, come per esempio l'Ateneo di Perugia, invece hanno proposto una rosa di insegnamenti, non specificatamente pensati per i futuri docenti, ma già presenti nei diversi corsi di laurea, rivolti a profili professionali diversi, che potevano essere scelti direttamente dagli studenti sulla base, nelle condizioni migliori, dei loro interessi, ma in molti casi della convenienza accademica.

In ogni caso questi percorsi di 24 CFU si sono dimostrati insufficienti per costruire una professionalità altamente complessa e in continua trasformazione e arricchimento come quella a cui abbiamo fatto riferimento prima.

La storia ci ha messo dunque di fronte a corsi e ricorsi, non sempre caratterizzati da logiche formative autentiche con la sensazione di trovarsi davanti a vere e proprie fatiche di Sisifo<sup>14</sup>.

Quello che è più grave è che si ha l'impressione di un percorso problematico che ha portato alla perdita di valore della formazione stessa tanto che Michele Caputo parla di de-formazione:

In altri termini sono stati messi in atto, a mio parere, veri e propri processi di "de-formazione" dei potenziali futuri insegnanti, continuamente storditi dal susseguirsi di progetti di reclutamento, avviati, rimandati e/o bloccati, ed esposti alla emergenza delle proposte formative, spesso disorganiche e frammentate, messe in piedi dalle Università italiane dietro esplicita richiesta normativa, funzionale alle burocratiche esigenze concorsuali e di reclutamento<sup>15</sup>.

#### 4. Elementi di continuità

Cosa ci ha insegnato questa lunga esperienza? Sarebbe bene far tesoro del passato per riflettere sugli errori e riprendere quegli aspetti positivi che possono diventare punti di forza nei futuri percorsi formativi. Pur con le difficoltà evidenziate, nel tempo, grazie alle esperienze realizzate e al lavoro di studio compiuto, si è affermata l'idea che la formazione di base debba essere affidata alle Università, non quindi a istituzioni specificatamente professionalizzanti, proprio a sottolineare la necessità di una forte caratterizzazione accademica e di un legame con i percorsi universitari e con la ricerca sui saperi disciplinari.

<sup>13</sup> Cfr. L. Pazzaglia, *La Buona Scuola. Una riforma incompiuta?*, Brescia, La Scuola, 2016.

<sup>14</sup> Cfr. F. Magni, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*, Roma, Studium, 2019.

<sup>15</sup> M. Caputo, *Contro la de-formazione iniziale dei docenti: proposte pedagogiche in-attuali*, in M. Fiorucci, E. Zizioli (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive, proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e tutte, Sezioni Parallele*, cit., p. 166.

Si tende così a vedere il ruolo dell'Università, come dice Alessandrini, non più

come agenzia specializzata per i giovani studenti e per la ricerca ma come istituzione avente una responsabilità per certi aspetti del tutto nuova rispetto alla sua storia, al fine di contribuire a costruire quella società della conoscenza che già dalle dichiarazioni elaborate a Lisbona all'inizio di questo decennio – ha costituito un “cartello” sostantivo per le policy dei paesi europei<sup>16</sup>.

Si ipotizza quindi un'Università aperta al mondo delle professioni, che sappia proporre percorsi formativi significativi, caratterizzati da pratiche riflessive e comunitarie, centrate non solo su saperi tecnici ma sulla formazione di persone capaci di “intelligenza critica”, che sappiano realizzare un'azione educativa efficace anche per il cambiamento sociale<sup>17</sup>.

I percorsi formativi realizzati hanno inoltre confermato la validità di un modello formativo integrato che sollecita la relazione tra l'area delle scienze dell'educazione, l'area dei saperi e delle didattiche disciplinari, il laboratorio e il tirocinio, attività peraltro condotta in rapporto con il sistema scolastico, grazie alla presenza di diverse figure di tutors<sup>18</sup>.

Si tratta di evidenziare la necessità di un'Integrazione “illuminata ed equilibrata”, come la definisce Riva, nella quale vanno elaborate “connessioni tra l'istituzione scuola, la società, le discipline, le necessità formative dei docenti, le caratteristiche dei contesti, i bisogni e le esperienze degli studenti e delle studentesse”<sup>19</sup> per realizzare un percorso formativo che sappia far sperimentare ai futuri docenti esperienze di curriculum integrato<sup>20</sup>.

Gli *insegnamenti di scienze dell'educazione* propongono saperi generali che offrono agli studenti conoscenze teoriche che pur non avendo una ricaduta immediata nella prassi, servono a promuovere una modalità di pensiero critico- progettuale per elaborare azioni didattiche efficaci in relazione ai diversi contesti e per confrontarsi con i problemi della mediazione didattica<sup>21</sup>. Tali saperi dovrebbero promuovere nei futuri docenti la sensibilità per alcune azioni fondamentali per l'agire didattico: ascoltare, osservare e comprendere gli allievi e i contesti; costruire in classe e a scuola un clima relazionale positivo che sappia valorizzare le emozioni positive; progettare percorsi didattici flessibili coerenti con le finalità formative per rendere significative e motivanti le attività didattiche; organizzare l'azione didattica (spazi, tempi, risorse, strategie metodologiche, uso di strumenti anche tecnologici, processi di valutazione); promuovere la comunicazione e il lavoro collaborativo tra gli allievi; promuovere la collaborazione con colleghi, famiglie, agen-

---

<sup>16</sup> G. Alessandrini, *La formazione degli insegnanti e dei formatori: prospettive 2020*, in “*Formazione & Insegnamento*”, X-1, 2012, p. 48.

<sup>17</sup> Cfr. E. Corbi, *La formazione degli insegnanti non è un “pensiero debole”*, in M. Fiorucci, E. Zizioli (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive, proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e tutte, Sezioni Parallele*, cit., pp. 53-56.

<sup>18</sup> Cfr. M. Baldacci, E. Nigris, M. G. Riva, *Idee per la formazione degli insegnanti*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

<sup>19</sup> Cfr. M. G. Riva, *Formazione degli insegnanti tra scissione e integrazione*, in M. Fiorucci, E. Zizioli (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive, proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e tutte, Sezioni Parallele*, cit., p. 143.

<sup>20</sup> Cfr. B. Martini, *Il curriculum integrato*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

<sup>21</sup> Cfr. E. Damiano, *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Milano, FrancoAngeli, 2013.

zie formative; svolgere attività di ricerca in azione per promuovere l'innovazione. Inoltre particolare attenzione dovrà essere data ai problemi dell'inclusione scolastica e alla progettazione di ambienti didattici congruenti a tale prospettiva.

La prospettiva è quella di cooperare alla formazione di insegnanti "efficaci" che, come dice Trincherò, sappiano rendere "maggiormente incisiva la loro azione didattica nel promuovere buoni esiti di apprendimento"<sup>22</sup>.

Si avverte comunque l'esigenza che tali discipline si propongano con modalità didattiche innovative, evitando sia forme di trasmissione teorica di conoscenze astratte, sia letture tecnicistiche ed applicazioniste, puntando piuttosto alla costruzione di posture epistemiche che riconoscano il ruolo fondamentale dei processi critico-riflessivi ed euristici da realizzarsi in comunità di apprendimento, orientate alla costruzione collaborativa di competenze per l'insegnamento<sup>23</sup>.

Gli *insegnamenti legati ai saperi disciplinari*, già ampiamente presenti negli specifici corsi universitari, nel percorso formativo orientato alla professione docente dovrebbero caratterizzarsi per la riflessione epistemologica sui saperi, favorendo la conoscenza dei nuclei concettuali delle discipline e delle loro relazioni, la capacità di utilizzare il linguaggio delle discipline nella comunicazione didattica e di adottare metodologie specifiche di ricerca nelle discipline<sup>24</sup>. Ma è soprattutto l'ambito delle *didattiche disciplinari* che va esplorato, dal momento che esse sono terreno di intersezione tra le scienze dell'educazione, in particolare la didattica generale, e i saperi disciplinari, condividendo alcune idee fondamentali sul processo di insegnamento apprendimento. In tal senso esse debbono aiutare i futuri insegnanti a progettare attività e percorsi didattici contestualizzati in cui ricomporre i grandi oggetti della conoscenza in una prospettiva complessa, che superi la frammentazione delle discipline, e a trasporre didatticamente i contenuti scientifici nella logica della promozione delle competenze. I lunghi anni di esperienza della SSIS e del Corso di Laurea in Scienze della Formazione primaria hanno attivato interessanti percorsi di ricerca in tale ambito e sollecitato una maggiore attenzione a questi temi, come segnala l'attivazione presso la SIRD dell'Osservatorio su Didattica e saperi disciplinari e la nascita di molti gruppi di ricerca sulle didattiche nei vari settori disciplinari.

Accanto e integrate ai saperi cosiddetti teorici, nei percorsi formativi per i futuri docenti si prevedono inoltre attività caratterizzate da approcci empirici e da percorsi di riflessione sulle pratiche: i *laboratori* e i *tirocini*<sup>25</sup>.

Il *laboratorio* si presenta come contesto di progettazione, collegialità, metodologia della ricerca, comunicazione tra esperienza informale ed esperienza formale scientifica<sup>26</sup>. Esso si caratterizza come "snodo" tra la teoria e la pratica e come "luogo" educativo caratterizzato da un

<sup>22</sup> R. Trincherò, *Formare insegnanti efficaci. Quali istanze della ricerca*, in M. Fiorucci, E. Zizioli (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive, proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e tutte*, Sezioni Parallele, cit., p. 149.

<sup>23</sup> Cfr. M. Altet, L. Parquay, È. Charlier, P. Perrenoud (a cura di), *Formare insegnanti professionisti*, Roma, Armando, 2001.

<sup>24</sup> Cfr. F. Falcinelli, *La formazione docente: competenze nelle scienze dell'educazione e nei saperi disciplinari*, Perugia, Morlacchi, 2007.

<sup>25</sup> Cfr. F. Falcinelli (a cura di), *Ricostruire la pratica: approccio integrato alla formazione dei futuri insegnanti*, Perugia, Morlacchi, 2011.

<sup>26</sup> Cfr. C. Laneve, *Insegnare nel laboratorio. Linee pedagogiche e tratti organizzativi*, Brescia, La Scuola, 2005.

“metodo di lavoro” che prevede sistematicamente un coinvolgimento diretto dei futuri docenti nelle diverse attività. Ciò con l’obiettivo di conquistare e sperimentare, in modo consapevole, competenze di organizzazione e gestione, progettazione e valutazione necessarie a connotare gli elementi di qualità del sistema scuola come ambiente intenzionalmente strutturato per realizzare processi di insegnamento-apprendimento efficaci ed efficienti e la qualità dell’intero “convegno didattico” che prevede diversi aspetti tra loro correlati: osservazione, valutazione, programmazione, pluralità delle metodologie, individuazione delle intersezioni disciplinari, processi di inclusione scolastica.

In questo senso il laboratorio si caratterizza come momento di ricerca e di sperimentazione di forme e percorsi di didattica disciplinare in cui l’allievo può coniugare le competenze di didattica generale con la specificità delle discipline; è un contesto didattico caratterizzato da operatività e ricerca, osservazione, progettualità, metacognizione, relazionalità, cooperazione, narrazione e condivisione in gruppo di esperienze<sup>27</sup>.

Ma è sicuramente il *tirocinio* uno degli aspetti più qualificanti l’esperienza formativa dei futuri insegnanti, inteso come attività operativa (osservazione, sperimentazione e pratica didattica) e rielaborativa (analisi, valutazione e ridefinizione dell’esperienza, spazio dialogico complesso tra teoria e prassi, esperienza di comprensione del contesto scuola e degli elementi che caratterizzano la professione docente, luogo di confronto e di rielaborazione di gruppo) e come prezioso luogo di scambio e confronto tra la scuola e l’Università.

Molteplici gli obiettivi che tale attività si pone: conoscere la struttura scolastica e la sua organizzazione di sistema, acquisire la capacità di osservare in modo sistematico e di analizzare i molteplici aspetti della situazione didattica, riflettere sul significato e sui problemi della funzione insegnante, sperimentare la complessità della gestione del processo di insegnamento/apprendimento, acquisire capacità progettuali, decisionali e organizzative, sviluppare atteggiamenti relazionali positivi, sperimentare modalità di lavoro di gruppo, riflettere sulle proprie motivazioni alla professione.

Il tirocinio è tanto più efficace se sostenuto da una *tutorship* attenta e continua, che aiuti l’allievo a cogliere la valenza didattica delle discipline e a realizzare specifici progetti didattici, ma anche che sappia sostenere l’allievo a livello emozionale e affettivo e offrire scaffolding cognitivo per rielaborare le conoscenze, stimolare la problematizzazione e la ricerca, nonché promuovere lo sviluppo di abilità socio-relazionali e favorire il rapporto tra percorso formativo e ruolo professionale.

L’attività di tirocinio prevede l’integrazione di momenti di esperienza diretta nella scuola e di momenti di riflessione e di confronto, realizzati in gruppo sotto la guida di un tutor e attraverso la partecipazione a seminari specifici. Le diverse figure di tutor (organizzatori, coordinatori, accoglienti) si pongono in modo integrato come maestri che consegnano all’allievo abilità specifi-

---

<sup>27</sup> Cfr. M. De Santis, L.L. Bianchi, *La didattica laboratoriale come ponte tra saperi disciplinari e didattica generale*, in “Giornale Italiano della Ricerca Educativa. Italian Journal of Educational Research”, X-19, 2017, pp. 195-208.

che, che agiscono sulla base di un programma che condividono con l'allievo come co-researcher, che apprende e cresce all'interno di un lavoro cooperativo, ma anche come coloro che aiutano a mettere in moto processi riflessivi sull'esperienza agita e mentre la si agisce<sup>28</sup>.

Grazie alle costanti interazioni tra le diverse figure di tutor, lo studente si inserisce gradualmente nell'ambiente scolastico, viene aiutato ad essere e a sentirsi una presenza attiva e propositiva dentro la scuola, viene guidato nella comprensione e decodifica di episodi e fatti della vita scolastica, di progetti e scelte organizzative e didattiche, di processi innovativi.

In questo senso lo studente è una risorsa per le scuole, un amico che mette a disposizione degli insegnanti, in specifici momenti di restituzione al collegio docente appositamente programmati, le sue osservazioni, riflessioni e interpretazioni così da attivare processi di riflessione in tutti i docenti coinvolti. In questo senso l'attività di tirocinio si rivela di grande importanza per la scuola, dal momento che promuove processi di analisi sulle pratiche che inducono innovazione nel sistema scuola, attiva percorsi di formazione in azione degli insegnanti accoglienti, stimola processi di ricerca sulle pratiche didattiche, favorisce la costruzione di reti di scuole per l'attivazione di comunità di pratiche, grazie anche alla presenza attenta del Dirigente scolastico.

## 5. Prospettive per il futuro

Se il modello che abbiamo negli anni costruito rimane un punto di riferimento, quali le sfide ci attendono per il futuro? Mi permetto solo di fissare l'attenzione su alcuni punti, che riguardano in particolare la formazione per il docente di scuola secondaria, ben sapendo che il processo sarà lungo e richiederà il coinvolgimento di comunità accademiche e scolastiche che dovranno sempre lavorare insieme.

Sarà opportuno quindi:

- promuovere un percorso formativo di 60 cfu, compatto, chiaramente orientato alla professione docente, integrato al proprio interno tra le diverse attività, in rapporto con i corsi di laurea, ma da essi distinto, evitando di riproporre le ambiguità legate alla possibilità di scelta degli studenti se inserire gli insegnamenti del percorso durante o dopo le lauree disciplinari;
- raccordare in modo effettivo, come richiesto dalla legge, formazione iniziale, abilitazione e reclutamento dei docenti;
- rendere il costituendo Centro di Ateneo un contesto di ricerca e riflessione comune tra i diversi saperi sulla formazione docente, anche con il coinvolgimento delle Istituzioni Scolastiche;
- rinnovare la didattica accademica dei corsi di formazione superando il modello tradizionale prevalentemente trasmissivo e ripetitivo per adottare piuttosto un modello orientato all'integrazione virtuosa tra teoria e prassi, alla riflessione condivisa sull'esperienza formativa e alla costruzione collaborativa di un sapere orientato alla professione;
- incrementare la ricerca sulla didattica disciplinare in collaborazione con la didattica generale e l'approccio sperimentale della ricerca educativa;

<sup>28</sup> Cfr. V. Brooks, J. Sikes, *The good Mentor Guide*, Buckingham, Philadelphia, Open University press, 1997.

- ricostruire un rapporto proficuo tra Università e scuola caratterizzata da una vera partnership;
- valorizzare il ruolo dei tutors riconoscendo tale attività anche nella loro carriera professionale;
- costruire raccordi tra la formazione di base e la formazione in servizio.

Pur nella incertezza che ancora regna sulla reale applicazione della nuova normativa, siamo fiduciosi che in questo Convegno la ricerca scientifica saprà offrire chiavi di lettura e riflessioni importanti per l'azione che gli Atenei dovranno sostenere, al fine di procedere con prospettive più sicure e consapevoli.

## 6. Bibliografia di riferimento

Alessandrini G., *La formazione degli insegnanti e dei formatori: prospettive 2020*, in "Formazione & Insegnamento", X-1, 2012, pp. 47-59.

Altet M., Parquay L., Charlier È., Perrenoud P. (a cura di), *Formare insegnanti professionisti*, Roma, Armando, 2001.

Baldacci M., Nigris E., Riva M.G., *Idee per la formazione degli insegnanti*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

Batini F., Cini S., Paolini A., *Le 16 competenze di base. Vademecum per docenti, tutor ed operatori*, Lecce, Pensa Multimedia, 2012.

Bonetta G., Luzzatto G., Michelini M., Pieri T., *Università e Formazione degli Insegnanti, Non si parte da zero*, Udine, CONCURED, Editrice Universitaria, 2002.

Bornatici S., *Insegnare la cittadinanza sostenibile. Significati e prospettive sull'educazione civica*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 13, 22, 2021, pp. 3-13.

Brooks V., Sikes J., *The good Mentor Guide*, Buckingham, Philadelphia, Open University press, 1997.

Fiorucci M., Zizioli E. (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive, proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e tutte*, SIPED, Lecce, Pensa Multimedia, 2022.

Commissione Europea, *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni sulla realizzazione dello spazio europeo dell'istruzione entro il 2025*, SWD, 212 final, 2020.

Consiglio dell'Unione Europea, *Conclusioni del Consiglio sui docenti e i formatori europei del futuro*, 2020/C, 193/04.

Damiano E., *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Milano, FrancoAngeli, 2013.

De Santis M., Bianchi L.L., *La didattica laboratoriale come ponte tra saperi disciplinari e didattica generale*, in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa. Italian Journal of Educational Research", X-19, 2017, pp. 195-208.

Falcinelli F., *La formazione docente: competenze nelle scienze dell'educazione e nei saperi disciplinari*, Perugia, Morlacchi, 2007.

Falcinelli F. (a cura di), *Ricostruire la pratica: approccio integrato alla formazione dei futuri insegnanti*, Perugia, Morlacchi, 2011.

Falcinelli F., Laici C., *E-learning e formazione degli insegnanti. Un ambiente collaborativo per la costruzione condivisa della professionalità docente*, Roma, Aracne, 2009.

Laneve C., *Insegnare nel laboratorio. Linee pedagogiche e tratti organizzativi*, Brescia, La Scuola, 2005.

Magni F., *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*, Roma, Studium, 2019.

Malavasi P., *Insegnare l'umano*, Milano, Vita e Pensiero, 2020.

Margiotta U., *Insegnare nella società della conoscenza*, Lecce, Pensa Multimedia, 2007.

Martini B., *Il curricolo integrato*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

Morganti A. (a cura di), *Realizzare il proprio potenziale con dignità e uguaglianza. L'agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 2021.

Pazzaglia L., *La Buona Scuola. Una riforma incompiuta?*, Brescia, La Scuola, 2016.

**Data di ricezione dell'articolo: 6 marzo 2023**

**Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 11 e 23 aprile 2023**

**Data di accettazione definitiva dell'articolo: 15 maggio 2023**