

Pier Cesare Rivoltella¹

Il ruolo dell'Università nella formazione iniziale degli insegnanti

Esperienze e prospettive

In questo contributo provo a rispondere a tre domande. La prima è relativa alle questioni cruciali che segnano oggi la formazione iniziale degli insegnanti: quali i punti caldi? Quali le attenzioni da tenere? La seconda è relativa alla mia personale esperienza: vi sono in essa esempi di buone pratiche da segnalare al fine di mettere a fuoco i problemi che impattano sulla formazione iniziale degli insegnanti? Da ultimo provo a individuare in sede conclusiva quali siano i temi da mettere assolutamente in agenda.

1. Ripartire dalla terra di mezzo

Il tema della formazione iniziale degli insegnanti va ripensato a partire dalla terra di mezzo. Non si tratta, evidentemente, di cercare delle soluzioni nella trilogia dell'anello o nella saga dello Hobbit. La terra di mezzo è la metafora che Elio Damiano mette al centro di un suo bel contributo a un volume in cui il gruppo dell'APRED (Analisi delle Pratiche Educative), di cui era parte, ha raccolto i risultati di una ricerca biennale sulla formazione iniziale (o forse sarebbe meglio dire la professionalizzazione di base?) degli insegnanti (Laneve e Pascolini, 2014).

Con questa metafora Damiano esprime le due questioni essenziali del problema. Esse si possono descrivere in forma interrogativa attraverso due oscillazioni: “universitarizzazione” o autarchia scolastica? teoria o pratica?

Riguardo alla prima oscillazione è facile osservare come in un recente passato (ma in fondo ancora oggi) si sia corso il rischio di “unilateralizzarne” ciascuno degli estremi. L'Università ha spesso rivendicato il diritto a risolvere in sé il problema della formazione, tanto iniziale che in servizio. Lo ha fatto spesso sacrificando le esigenze della didattica come sapere professionale (Calidoni, 2000) al valore dei contenuti e delle discipline, sottovalutando il contributo della scuola e confinandolo, tutt'al più, a una funzione di testimonianza, di con-

¹ Professore presso l'Università Cattolica di Milano.

fronto con l'esperienza. Da parte sua, soprattutto negli ultimi anni, la scuola si è presa le sue rivincite reclamando i suoi spazi (soprattutto nella formazione in servizio), guardando a un modello di autoformazione in cui la presunzione di mettere a fuoco comunità di pratiche professionali autosufficienti è spesso sfociata nell'immagine grottesca del Barone di Munchausen che prova a sollevarsi da sé tirandosi per la collottola. Una storia di mutua diffidenza, insomma, che ha prodotto soluzioni comunque insostenibili, poco produttive.

La seconda oscillazione, tra teoria e pratica, viene anticipata nella precedente. L'Università da sempre viene ritenuta il luogo della teoria. Lo si può considerare allo stesso tempo un motivo di distinzione e un limite. Un motivo di distinzione se si pensa la teoria come guida della pratica, come spazio dell'elaborazione concettuale, come sintomo di "sporgenza" rispetto alla scuola. Al contrario la scuola è sempre stata pensata come lo spazio della pratica, dell'esperienza in contesto, del confronto con la realtà: e questo per la scuola è sempre stata occasione di riscatto, perché le ha consentito di rivendicare per sé proprio la pratica come momento distintivo e qualificante. Anche in questo caso la mutua diffidenza è evidente: l'accademia guarda dall'alto in basso alla "praticaccia" della scuola, la scuola non degna di considerazione la teoria "astrusa" dell'università. Per gli uni agli altri manca il concetto, per quest'ultimi ai primi manca l'esperienza.

La proposta di Damiano quanto alla prima oscillazione è "complementarità", quanto alla seconda "alternanza". Che vuol dire: che la formazione degli insegnanti non si può fare senza l'Università, ma che certo deve prevedere spazi adeguati per la scuola; e che dal dubbio teoria — o — pratica si può uscire varando un modello che preveda un percorso di andata e ritorno tra insegnamenti, laboratori e tirocinio.

In relazione a queste due indicazioni (complementarità e alternanza) la metafora della terra di mezzo funziona a due livelli.

Il primo livello è quello che trova nel *tutor* di tirocinio una figura di mediazione: insegnante, quindi uomo/donna di scuola, lavora in distacco presso l'Università; portandosi dietro tutto il bagaglio della sua esperienza, in Università lavora con i ricercatori condividendo con essi metodi e strumenti; pratica e teoria gli/le co-appartengono e si trova a giocarle in maniera coordinata, senza allocarle per forza l'una nella scuola e l'altra nella ricerca.

Al secondo livello, la terra di mezzo può essere identificata con il laboratorio pensato come:

- luogo della mediazione (di teoria e pratica, di Università e Scuola);
- luogo della esplicitazione (dei saperi nel loro funzionare da innesco per il fare);
- luogo del gioco e dei linguaggi (e quindi della simulazione, del come se, dell'apertura del possibile e della capacità di mettersi in gioco).

2. Un'esperienza di organizzazione dei laboratori

Proprio in questa linea di riflessione si colloca l'esperienza di riprogettazione dei laboratori del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria cui ho dato corpo negli ultimi tre anni presso la sede milanese dell'Università cattolica. La situazione di partenza era problematica per diverse ragioni: i laboratori, sganciati dalla didattica degli insegnamenti, erano spesso incoerenti (se non in contraddizione) con essi; il rapporto con il tirocinio non era chiaro, con il risultato di generare sovrapposizioni rispetto a esso; poco definito era anche il significato della didattica laboratoriale, spesso confusa con la logica seminariale o di approfondimento dei contenuti delle lezioni.

La riprogettazione è stata condotta sulla base di quattro scelte di fondo.

- 1) La prima è stata di ancorare i laboratori (ben 32 CFU nel nuovo ordinamento quinquennale della laurea a ciclo unico) alla logica delle competenze individuando come modello di profilo delle competenze dell'insegnante cui rifarsi quello di Perrenoud (1999).

LE DIECI COMPETENZE DI PERRENOUD (1999)

1) Organizzare e animare situazioni d'apprendimento 2) gestire la progressione degli apprendimenti; 3) ideare, fare evolvere dispositivi di differenziazione; 4) coinvolgere gli alunni nei loro apprendimenti e nel loro lavoro; 5) lavorare in gruppo; 6) partecipare alla gestione della scuola; 7) informare e coinvolgere i genitori; 8) servirsi delle nuove tecnologie; 9) affrontare i doveri e i dilemmi etici della professione; 10) gestire la propria formazione continua.

- 2) Ogni laboratorio lavora su una dimensione di competenza, mediante l'assegnazione di un compito autentico e fa produrre allo studente un artefatto che del laboratorio rappresenta l'*output* (cfr. Scheda per la progettazione del laboratorio).

SCHEDA - PROGETTARE IL LABORATORIO SECONDO UN FORMAT COMUNE

Contenuto/Tema: _____

Articolazione del contenuto/tema: _____

Destinatari: studenti anno di corso _____

Competenza / Obiettivi formativi per i partecipanti (cosa dovrebbero imparare? Comprendere?): _____

Durata: 5 incontri di 4 ore ciascuno (l'ultimo incontro da dedicare alla riflessione sul percorso e alla valutazione).

Articolazione delle attività, da strutturarsi in 4 passaggi chiave:

- problematizzazione/rievocezione apprendimenti pregressi e condivisione di senso del laboratorio con i partecipanti;

- allenamento volto ad acquisire e sviluppare risorse cognitive (conoscenze ed abilità) e i processi cognitivi, metacognitivi, emotivo-affettivi e socio-relazionali implicati nello sviluppo della competenza scelta come focus del laboratorio;
- integrazione delle risorse e dei processi mobilitati attraverso la realizzazione in un compito di realtà in risposta alla situazione problema affrontata;
- rielaborazione e riflessione sul percorso, sui prodotti realizzati e sugli apprendimenti conseguiti. Si segue la prospettiva a più fuochi nella valutazione dei risultati formativi del laboratorio, considerando i punti di vista di: partecipanti, conduttore, eventuali esperti esterni.

Setting: allestimento dello spazio, materiali e strumenti, attrezzature.

Modalità di documentazione del laboratorio: video, osservazioni carta e penna; fotografie; elaborati prodotti; raccolta di commenti dei partecipanti e trascrizione; risultati tratti da strumenti di autovalutazione, utilizzo della piattaforma Bb.

Riferimenti bibliografici/sitografici per la progettazione, per l'approfondimento, per l'eventuale recupero della mancata frequenza.

Prodotto atteso: (griglia, rielaborazione, progetto, lesson plan...).

- 3) Tutto il processo di riprogettazione e di erogazione dei laboratori viene condotto attraverso un dispositivo di coordinamento e sviluppo che prevede:
- incontri di formazione/riflessione con i conduttori dei singoli laboratori e i titolari degli insegnamenti cui i laboratori fanno riferimento;
 - il monitoraggio dell'andamento generale dei laboratori e il *coaching* sui singoli *team* (incontri periodici con il singolo docente e i conduttori dei suoi laboratori);
 - l'individuazione di un *tutor* organizzatore dedicato a questo lavoro.
- 4) I compiti autentici e gli artefatti vengono raccolti nel portfolio dello studente, immaginato come studente, ma anche (soprattutto) come teacher portfolio (Varisco, 2004) nella misura in cui lo studente di Scienze della Formazione primaria si può di fatto considerare come un professionista in formazione iniziale e quindi il suo *student portfolio* di fatto costituisce il primo nucleo di quello che diventerà più tardi il suo *teacher portfolio*. La selezione e la presentazione dei lavori migliori in uno *show-day* annuale e la loro condivisione all'interno di una *library on line* accessibile a tutti gli studenti rappresentano le misure di chiusura del progetto.

3. Il portfolio per la riflessione sulla pratica

Nel *portfolio* dello studente (di fatto un *e-portfolio* disponibile tra i *tools* della piattaforma *Blackboard* adottata in Università Cattolica a supporto della didattica dei corsi) non trovano spazio solo gli artefatti prodotti all'interno dei

laboratori. Esso è articolato in quattro sezioni, il cui obiettivo è di favorire la riflessione dello studente sulle sue pratiche a partire dalle esperienze svolte:

- 1) nei laboratori;
- 2) durante il tirocinio, diretto e indiretto;
- 3) negli insegnamenti;
- 4) nell'informale.

Questo *portfolio* costituisce la base di un progetto sperimentale che lungo l'anno accademico 2015-16 è stato portato avanti da un'*équipe* di ricerca mista dell'Università Cattolica del Sacro Cuore e dell'Università di Macerata. Il progetto si propone contestualmente un obiettivo formativo e uno di ricerca.

Dal punto di vista della formazione, l'ipotesi è di mettere capo a un dispositivo di certificazione delle competenze degli studenti in uscita dal corso di laurea che favorisca da parte loro il recupero di evidenze dello sviluppo di queste competenze e la riflessione su di esse finalizzata alla stesura della Relazione finale da allegare alla tesi di laurea e discutere in sessione di laurea.

Dal punto di vista della ricerca, invece, l'obiettivo è «di individuare un modello per la triangolazione dei dati utile a far emergere e valutare i risultati, in termini di sviluppo professionale» (Rivoltella e Magnoler, 2016; pagina 57) secondo un approccio documentato in letteratura (Mottier Lopez e Vanhulle, 2008; Bélair e Van Nieuwenhoven, 2010; Lacourse, 2011; Karsenti e Collin, 2012).

Il progetto prevede tre fasi:

- la prima è consistita nella messa a punto di un e-portfolio e nella ricostruzione delle evidenze di competenza. Questa fase è stata gestita in maniera graduale nei diversi anni di corso dal secondo al quinto: al quinto anno la necessità è stata quella di ottimizzare per l'esito di fine corso un sistema di pratiche che non era stato ancora pensato in questi termini; dal quarto anno a ritroso fino al secondo è stato invece possibile organizzare le azioni degli studenti in una forma più distesa e funzionale;
- nella seconda fase è stato chiesto allo studente di individuare tre competenze tra le otto indicate da Perrenoud (non più di due per ciascuna delle tre aree in cui le otto competenze sono state organizzate) e di cercare nel proprio portfolio le evidenze per sostenerle integrandone la documentazione;
- l'ultima fase prevede la redazione della relazione finale in vista dell'esame di laurea.

4. Quali prospettive per la formazione iniziale?

Chiudo questo breve contributo facendo un cenno alle prospettive che ritengo si debbano considerare un serio motivo di riflessione per i professionisti della scuola, i *decision makers* e le Università in tema di formazione iniziale degli insegnanti.

1. Una prima questione riguarda proprio la ricerca cui abbiamo fatto cenno nel paragrafo precedente. Implementare il bilancio di competenze e l'uso del

teacher portfolio nella formazione iniziale pare una scelta imprescindibile. E l'ipotesi potrebbe essere di estenderli anche al periodo di prova e gradualmente alla professione lungo il suo intero arco.

2. Per quanto riguarda la formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria, i 24 CFU assegnati alle discipline professionalizzanti tra laurea e periodo di prova rischiano di essere pochi (anche perché occorrerebbe relegare a questi CFU tutta la formazione psicologica, sociologica, pedagogica, didattica, relativa all'uso delle tecnologie digitali nella didattica). In questo modo non si riuscirà certo a colmare il *gap* di cultura didattica da sempre esistente tra insegnanti di scuola di infanzia e scuola primaria, da una parte, e di scuola secondaria, dall'altra.
3. Il coordinamento tra le diverse Università dovrebbe aumentare ed essere reso più efficace al fine di sviluppare un modello di formazione sempre più integrato a livello nazionale
4. Infine, occorre affrontare e risolvere il problema della formazione dei tutor accoglienti e dell'accREDITAMENTO delle scuole sede di tirocinio attraverso una ricerca seria sui criteri e gli indicatori di qualità e il varo di un dispositivo di accompagnamento delle scuole stesse all'accREDITAMENTO. Un'ulteriore interessante occasione di coordinamento e sinergia tra Università e scuola.

Riferimenti bibliografici

- BÉLAIR L.M., VAN NIEUWENHOVEN C. (2010), *Le portfolio, un outil de consignation ou d'évaluation authentique?*, in (sous la direction de) PAQUAY L., VAN NIEUWENHOVEN, C., WOUTERS P., *L'évaluation, levier du développement professionnel?* (pp. 161-175), De Boeck, Bruxelles.
- CALIDONI, P. (2000), *Didattica come sapere professionale*, La Scuola, Brescia.
- KARSENTI T., COLLIN S. (2012), *Le portfolio électronique en formation initiale des enseignants*, in M. GIGLIO, S. BOÉCHAT-HEER (dir.), *Entre innovations et réformes dans la formation des enseignants* (pp. 81-94), Hep-jeune, Bienne.
- LACOURSE F. (2011), *Des jurys de portfolio de compétences vers une espace de reconnaissance*, in A. JORRO, *La professionnalité émergente: quelle reconnaissance?* (pp.131-146), De Boeck, Bruxelles.
- LANEVE, C., PASCOLINI, F. (a cura di) (2014), *Nella terra di mezzo. Una ricerca sui supervisori di tirocinio*, La Scuola, Brescia.
- MOTTIER LOPEZ L., VANHULLE S. (2008), *Portfolio et entretien de co-évaluation: des leviers de la professionnalisation des jeunes enseignants*, in (sous la direction de), G. BAILLAT, J.M. DE KETELE.
- PAQUAY L., Thélot C., *Évaluer pour former* (pp. 143-158), De Boeck, Bruxelles.
- PERRENOUD PH. (1999), *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma 2002.
- RIVOLTELLA, P.C., MAGNOLER, P. (2016). *Il teacher portfolio per una professionalità emergente*, in L. PERLA (a cura di), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca, le pratiche. Atti del Convegno annuale della SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica)*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 57-58.
- VARISCO, B.M. (2004), *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma