

La ricerca incontra la didattica. Un'idea che viene da lontano.

Research meets didactics. An idea that comes from afar.

GIULIANA SANDRONE

This article aims to provide a general overview on the work done by CQIA (Academy for Teaching and Learning Quality) of the University of Bergamo which from 2012 to 2015 has organized courses for the initial teachers traineeship (TFA). Starting from the pedagogical, cultural and institutional reasons that motivated the creation of this academic body, the author shows how CQIA over the years has marked both for its research activities carried out and for teachers' training courses made in Lombardy, including those dedicated to the pre-service teachers' training.

KEYWORDS: DIDACTICS, EDUCATION POLICIES, ITALIAN NATIONAL EDUCATION SYSTEM, INITIAL TEACHER TRAINEESHIP.

Il Cqia. Natura e scopo.

Il CQIA viene istituito nel marzo 2005 e, come Centro di Ateneo¹, risulta investito del seguente scopo istituzionale:

avvalendosi del contributo scientifico dei Dipartimenti e delle Facoltà dell'Ateneo, oltre che dei gruppi di ricerca che lavorano d'intesa con le strutture universitarie della nostra sede, si propone, di propria iniziativa e/o su committenza di soggetti istituzionali e privati del territorio, tre obiettivi: a) studio e ricerca; b) formazione e aggiornamento dei docenti, dei dirigenti e degli adulti; c) sostegno, monitoraggio e valutazione dei processi di innovazione e di riforma².

Per una puntuale comprensione di questo mandato, occorre contestualizzare cronologicamente e culturalmente la decisione degli organi di governo dell'Ateneo di Bergamo: su impulso della legge n. 53/03, *Delega in materia di norme generali sull'istruzione e di livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale*, in quel periodo si andavano via via elaborando da parte del Governo le norme attuative dei primi 5 articoli della legge che prevedevano un cambiamento culturale ed organizzativo del sistema educativo nazionale e dell'Istruzione e formazione

professionale coerente con la riforma del Titolo V, previsto dalla legge costituzionale n 3 del 2001. L'art. 5, dedicato alla formazione degli insegnanti, al comma 1, dopo aver definito i vincoli per l'accesso ai ruoli organici del personale docente, definiva ai punti e), f) e g) alcune linee generali per la formazione iniziale e in servizio dei docenti:

e) coloro che hanno conseguito la laurea specialistica di cui alla lettera a) (*ndr.* in questo punto si delinea l'esistenza di una laurea magistrale per l'insegnamento) ai fini dell'accesso nei ruoli organici del personale docente delle istituzioni scolastiche, svolgono, previa stipula di appositi contratti di formazione lavoro, specifiche attività di tirocinio. A tale fine e per la gestione dei corsi di cui alla lettera a), le università, sentita la direzione scolastica regionale, definiscono nei regolamenti didattici di ateneo l'istituzione e l'organizzazione di apposite strutture di ateneo o d'interateneo per la formazione degli insegnanti, cui sono affidati, sulla base di convenzioni, anche i rapporti con le istituzioni scolastiche; f) le strutture didattiche di ateneo o d'interateneo di cui alla lettera e) promuovono e governano i centri di eccellenza per la formazione permanente degli insegnanti, definiti con apposito decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca; g) le strutture di cui alla lettera e) curano anche la formazione in servizio degli insegnanti interessati ad assumere funzioni di supporto, di tutorato e di

coordinamento dell'attività educativa, didattica e gestionale delle istituzioni scolastiche e formative³.

La funzione ipotizzata dalla norma per le strutture di ateneo che, in stretta sinergia con le istituzioni scolastiche, avrebbero dovuto occuparsi della formazione iniziale e permanente degli insegnanti risulta più chiara se, pur in estrema sintesi⁴, si riprendono alcuni passaggi fondamentali previsti nella legge delega del 2003 e nel successivo Dlgs 227/05⁵.

L'elemento fondamentale era rappresentato dall'attivazione di corsi di laurea magistrale abilitante che, dopo l'approfondimento disciplinare garantito dalle lauree triennali, garantivano spazi e azioni formative

finalizzati all'acquisizione delle competenze disciplinari, pedagogiche, didattiche, organizzative, relazionali e comunicative, riflessive sulle pratiche didattiche, che caratterizzano il profilo formativo e professionale del docente⁶.

In questi precisi spazi del percorso magistrale, istituiti e attivati anche interfaccoltà, interclasse o inter-università – lo scopo è quello di evitare ingiustificate moltiplicazioni – la triangolazione tra *teoria* (lezioni e ricerca disciplinare e delle scienze umane), *tecnica* (laboratori e tirocini osservativi dell'esperienza professionale di docenti senior) e *pratica* (esperienza d'insegnamento in situazione protetta/guidata e riflessione su di essa)⁷ diventava il paradigma pedagogico di riferimento per favorire

l'approfondimento delle condizioni e dei modi con cui contenuti e metodi disciplinari potevano diventare, senza tradirsi sul piano epistemologico e del loro spessore critico-culturale, gli oggetti dell'insegnamento nei diversi gradi di scuola⁸.

Inoltre, attraverso il contributo delle scienze dell'educazione (psicologia, sociologia, antropologia, ecc.) si fornivano al futuro docente gli strumenti atti alla lettura e alla comprensione dei fattori strutturali e personali che caratterizzano, nel sistema educativo nazionale, i processi di insegnamento-apprendimento; parallelamente il contributo centrale delle scienze pedagogiche (pedagogia generale e speciale e didattica) forniva la base indispensabile per rendere formativo ed interdisciplinare, nei diversi gradi e ordini di scuola, l'apprendimento di

ciascun allievo. Una collaborazione sistematica con le scuole e i docenti già in servizio, infine, avrebbe garantito attraverso laboratori, stage e tirocini, la circolarità tra quanto imparato in aula e quanto osservato nell'agito educativo situato.

Un secondo aspetto diventava fondamentale in questa prospettiva normativa: acquisito il principio di pari dignità e ampiezza della formazione iniziale dei docenti di ogni ordine e grado, i percorsi di laurea magistrale intendevano garantire, attraverso un accesso a numero programmato, sia uno sbocco occupazionale sicuro ai giovani che lo avevano scelto, sia un avvaloramento della scelta elettiva della professione docente, sottraendola al deriva, fin troppo a lungo praticata, della scelta residuale. Per questo si prevedeva, dunque, l'accertamento in ingresso del possesso dei CFU necessari per l'accesso alla laurea magistrale, ma anche prove scritte ed orali finalizzate all'accertamento del possesso dei contenuti scientifici, così come delle attitudini e delle motivazioni all'insegnamento. Terzo elemento fondamentale previsto dalla norma citata era l'istituzione di un contratto di inserimento formativo al lavoro che prevedeva la presenza per un anno del neo abilitato all'interno della scuola dove, accompagnato da un docente tutor, avrebbe realizzato direttamente sul campo un percorso personalizzato di *tirocinio attivo*, supervisionato dall'università attraverso la predisposizione strutturata di laboratori, a garanzia del carattere riflessivo della sua azione professionale direttamente agita per la prima volta in modo diretto e personale ancorché controllato. Scuola e università, in accordo paritario, avrebbero provveduto, al termine del percorso, a valutare le competenze maturate e a decretare la conferma in ruolo del docente in ingresso.

Quale, dunque, la funzione di una nuova struttura di ateneo, a servizio della formazione iniziale degli insegnanti? Garantire, nei diversi momenti del percorso, un raccordo sistematico, coerente e circolare tra università e scuola per assicurare, prima agli studenti della laurea magistrale, poi ai docenti neo abilitati inseriti nella scuola per l'anno di tirocinio attivo, tutti gli elementi teorici, tecnici e pratici che potevano promuovere una sempre più precisa corrispondenza a quel profilo professionale citato dalla norma e alle competenze che lo caratterizzavano. Inevitabilmente, una struttura di Ateneo finalizzata in questa prospettiva alla formazione iniziale dei docenti non

poteva trascurare l'importanza della formazione in servizio e permanente dei docenti già operanti nella scuola, chiamati a far diventare il loro agire professionale testimonianza continua di consapevolezza e responsabilità⁹ rispetto ad un compito educativo sempre più impegnativo e complesso.

Queste le ragioni normative, culturali ed epistemologiche che legittimavano l'apertura del CQIA quando nella primavera del 2005 veniva istituito nell'Università di Bergamo.

Ma, come ci insegna Aristotele¹⁰, il cominciamento intenzionale e razionale delle *cose umane* si trova spesso a fare i conti con realtà e dimensioni imprevedute che necessitano a ripensamenti e ri-assunzioni importanti. La stagione di governo che va dal 2006 al 2011 realizza, infatti, politiche scolastiche che seguono strade diverse da quelle delineate dalla legge 53/03 e dai suoi regolamenti attuativi, anche per la formazione iniziale dei docenti e, ancor di più, per la formazione in servizio che, fino al 2015, viene istituzionalmente e contrattualmente lasciata all'arbitrio sindacale del *diritto-dovere*, siglando in questo modo anche l'impossibilità di introdurre una qualche forma di differenziazione sistematica della funzione docente e lasciando al singolo docente o dirigente lo sforzo di perseguire per sé o per l'istituzione l'indispensabile aggiornamento professionale. La formazione iniziale dei docenti, attraverso percorsi normativi tormentati e complessi, abbandona definitivamente le prospettive pedagogiche, culturali e strutturali avanzate negli anni 2001-2006, così come perde definitivamente la scommessa strategica delle lauree magistrali per l'insegnamento, troppo a lungo dimenticate in un limbo d'indecisione politica e normativa.

All'inizio di questo nostro decennio, le politiche scolastiche, prestate dall'urgenza di dare risposte operative a quei giovani (e meno giovani) che perseguono il progetto professionale dell'insegnamento, riconfermano la strada della centralità disciplinare del percorso universitario, costringendo la formazione professionale vera e propria del futuro docente in un "sofferente" Tirocinio Formativo Attivo annuale, che, perennemente in attesa di sempre più improbabili percorsi di laurea magistrale per l'insegnamento, perpetua una grave debolezza: l'impreparazione del futuro docente di scuola secondaria di I e di II grado rispetto ai saperi socio-antropologici e

psicologici, saperi indispensabili per favorire, accanto a quelli pedagogico-didattici e a quelli disciplinari, lo sviluppo di una competenza professionale che realizza un insegnamento 'situato', consapevole dell'orizzonte di senso in cui si colloca, ma anche delle caratteristiche dell'apprendimento da promuovere in una determinata fascia di età, in un certo grado e ordine di scuola con le sue specificità. Torneremo tra poco sul DM 249/2010 e sulla successiva normativa ad esso collegata evidenziando come queste scelte portino con sé problematiche strutturali che rendono assai difficile realizzare un percorso formativo per i futuri docenti che si sottragga al paradigma disciplinarista e separatorio, tradizionalmente diffuso nella nostra scuola.

Le linee progettuali offerte dalla L. 107/15, anche sulla formazione iniziale dei docenti, nel momento in cui scriviamo, continuano ad essere in lunga attesa di regolamenti attuativi.

La formazione degli insegnanti e il paradigma compositivo

Dunque, il CQIA, con il direttore e la Giunta che, su incarico del Rettore, lo governano, prende in carico il suo compito istituzionale e avvia le sue attività di formazione e di ricerca a partire dall'a.a 2005-2006. Subito, accanto all'attività di ricerca, si definisce un significativo interesse da parte delle istituzioni scolastiche per la formazione in servizio dei docenti, ancorché si stia sempre più chiaramente delineando l'imminente accantonamento e svuotamento del Dlgs 227/05 e degli altri regolamenti attuativi della L53/03. Come dire: al di là delle architetture normative e degli ondeggiamenti ministeriali nei confronti dell'innovazione educativa e didattica, una parte della scuola reale si interroga sulle ragioni di fondo dei cambiamenti che stanno avvenendo, sui temi e sulle strategie che dovrebbero sostenerla rispetto a quello che Brezinka definisce «il coraggio di educare bene»¹¹. E' così che la formazione in servizio, fin da subito, impegna significativamente il CQIA che, qualche anno dopo, verrà chiamato istituzionalmente alla collaborazione nell'attività di formazione iniziale dei docenti, dando testimonianza diretta dell'impossibilità di separare questi due momenti e affermando con forza la necessità di un rapporto inscindibile e ricorsivo tra teoria e pratica, tra sapere e

agire, tra il manifestarsi situato dell'azione educativa e la riflessività su di essa.

La formazione in servizio

Come dicevamo, fin dall'inizio dell'attività del CQIA arrivano segnali estremamente incoraggianti dalle scuole e dai docenti sia della provincia bergamasca, sia del territorio regionale lombardo e nazionale: si richiedono azioni di formazione in servizio che sappiano coniugare momenti di riflessione pedagogica e didattica a situazioni laboratoriali in cui i docenti siano chiamati a ragionare riflessivamente sulle loro pratiche didattiche – *la pensée des enseignants*, dice Tochon¹² – e a coniugarle intenzionalmente con un'antropologia pedagogica che sappia dare significato e strumenti adatti all'apprendimento disciplinare e interdisciplinare di ciascun allievo e a trasformarlo in agire competente personale ed integrale. Si procede facendo tesoro della lezione deweyana per cui

l'analisi e il riadattamento dei fatti che sono indispensabili all'accrescimento della conoscenza, alla capacità di spiegazione, e alla giusta classificazione, non possono essere ottenuti soltanto mentalmente, all'interno del cervello. Questa è la lezione dataci dal metodo del laboratorio, ed è la lezione che tutta l'educazione deve imparare. Il laboratorio è una scoperta delle condizioni nelle quali il *lavoro* può diventare intellettualmente fecondo e non soltanto esternamente produttivo¹³.

E così, dunque, il CQIA inizia ad organizzare e gestire azioni di formazione in servizio che, al di là dei cambiamenti che si avvicendano nelle politiche scolastiche nazionali tra il 2006 e il 2011, hanno come centro di attenzione il *farsi* dell'educazione e la riflessione su di essa. Non è certo secondario che quest'attività di formazione trovi accompagnamento teorico in una forte attività di ricerca che, tra il 2005 e il 2010, il MIUR affida al CQIA sul tema del rapporto tra scuola e università. Si tratta di quattro azioni di ricerca su temi specifici (1. *La Scuola e l'Università alla ricerca di un codice integrato*; 2. *La verifica dei requisiti culturali delle matricole*; 3. *Un syllabus per il docente di domani*; 4. *L'orientamento: quale continuità fra scuola secondaria di II grado e Università? Modelli e attori a confronto*), ma tutte quante accomunate da un titolo esplicito *Professione docente e*

«cultura ponte», vale a dire lo studio e la ricerca rispetto alla prefigurazione di un docente (e della sua formazione iniziale ad opera congiunta dell'Università e della scuola) capace di superare la crisi del modello specialistico e disciplinare e le barriere solipsistiche esistenti tra discipline e tra docenti, di creare un «ponte» culturale ed educativo, appunto, che serva al docente per operare in modo efficace, per elaborare percorsi di apprendimento unitari ed integrati, per la pianificazione strategica e reticolare delle azioni didattiche, per la loro valutazione articolata, trasparente, documentata¹⁴.

Sempre più emerge chiara l'esigenza che la ricerca didattica e, in particolare, la ricerca pedagogica definisca e rinforzi i propri strumenti e le proprie logiche di indagine, la propria riflessività critica e problematica indagando l'agire situato in cui si realizza il processo di insegnamento-apprendimento, elaborando concettualizzazioni che, a loro volta, torneranno a *farsi* educazione in atto; per questo, attraverso un approccio di ricerca complementare, multi-metodo e pragmatico¹⁵ che riconosce ed utilizza spesso paradigmi qualitativi ed interpretativi, ma non disconosce l'importanza dei paradigmi e delle prospettive quantitativi, nell'attività del CQIA, dal 2010 in poi, si mantiene e si consolida un intreccio virtuoso tra ricercatore e docente che continua a sostanzarsi, in molte attività di ricerca strettamente connesse all'attività di formazione dei docenti in servizio¹⁶.

La formazione in ingresso

Forte sia delle esperienze di ricerca e di formazione, sia dell'ormai consolidato rapporto con le scuole, soprattutto del territorio bergamasco e delle province lombarde viciniori, il CQIA apre, nell'a.a. 2011-2012, una nuova, importante attività: avendo il MIUR avviato il primo ciclo del Tirocinio Formativo Attivo, ex DM 249/2010, gli organi di governo dell'Università degli studi Bergamo affiancano alle Facoltà che hanno dato la loro disponibilità all'avvio dei percorsi per alcune classi di concorso¹⁷, l'azione di servizio e di coordinamento del CQIA che è chiamato ad operare sia da un punto di vista amministrativo, sia da un punto di vista di coordinamento organizzativo e didattico attraverso i membri delle stesse Facoltà coinvolte presenti in Giunta.

Come abbiamo già sottolineato, il primo ciclo del TFA si avvia senza che nulla sia stato realizzato a proposito delle lauree magistrali per l'insegnamento nella scuola secondaria di I e II grado, indirizzandosi, pertanto, ad un *target* di corsisti la cui preparazione è tradizionalmente centrata sull'acquisizione di saperi disciplinari, del tutto priva di quelle conoscenze socio-antropologiche, psicologiche e pedagogiche che, secondo il disegno incompiuto, avrebbero dovuto essere offerte proprio nei due anni di laurea magistrale. L'impianto del piano di studi del TFA, di fatto, non presenta alcun riferimento a questo tipo di discipline, ma prevede, una tripartizione dei CFU dedicati all'area pedagogico-didattica generale, alla didattica disciplinare e al tirocinio diretto e indiretto. Si tratta di un piano di studi potenzialmente disaggregato e frammentato che le Facoltà dell'Università di Bergamo, con il coordinamento del CQIA, hanno trasformato in un progetto formativo integrato intorno ad alcuni punti ritenuti strategici¹⁸: una serie di contenuti tematici condivisi, per l'area pedagogico-didattica, specificamente curvati sulla professionalità docente; alcuni momenti di condivisione laboratoriale tra didattica generale e didattica disciplinare; progettualità condivisa tra area generale e area disciplinare per il tirocinio diretto e indiretto con coordinamento costante dell'attività tutoriale. I risultati di apprendimento di questo progetto formativo, così come i rapporti di valutazione interna ed esterna che se ne sono derivati, hanno testimoniato l'efficacia della scelta compiuta in favore di una integrazione diffusa tra aspetti pedagogico-didattici e disciplinari, tra momenti teorici e momenti laboratoriali, tra attività di tirocinio diretto con il tutor accogliente e attività di tirocinio indiretto con il tutor coordinatore. Scelta progettuale che è stata consolidata nella realizzazione anche del secondo ciclo del TFA

organizzato nell'a.a. 2014-15 e del PAS organizzato nell'a.a. 13-14.

Come dire: il paradigma compositivo, perseguito istituzionalmente e da sempre dal CQIA, nella sua attività di ricerca e di formazione in servizio dei docenti, ha trovato ulteriore conferma anche nella formazione iniziale dei docenti, sia pur realizzata con i vincoli dati da uno schema normativo piuttosto rigido e sicuramente non improntato a questa prospettiva. Il principio pedagogico che valorizza l'unitarietà dell'apprendimento ha permesso di perseguire lo scopo di formare un docente che affronta l'insegnamento non con una preparazione posticcia, «appena un'ora 'più avanti' della sua classe»¹⁹, ma che consapevolmente coniuga il suo sapere disciplinare con quelle competenze pedagogiche, didattiche, psicologiche ed organizzative che non si sviluppano certo con la sola teoria, ma che hanno bisogno di *farsi* nella prassi educativa quotidiana, nella riflessione che continuamente l'accompagna, nell'inarrestabile attribuzione di senso che essa veicola, nell'incessante confronto e controllo intersoggettivo della conoscenza²⁰.

Per tutte queste ragioni, dunque, la giunta del CQIA ha proposto agli organi di governo dell'Ateneo di poter restituire ai docenti della scuola, sotto forma di ricerca didattica, i lavori condotti attraverso l'utilizzo dei fondi residui provenienti dalle attività di formazione in ingresso. L'auspicio è che questi lavori possano concorrere ad alimentare la circolarità del sapere didattico con la sua realizzazione situata, collocandosi in una prospettiva di vero e proprio *apprendimento trasformativo*²¹ indispensabile per sostenere i processi di cambiamento e di innovazione che il sistema educativo nazionale deve e dovrà affrontare.

GIULIANA SANDRONE
University of Bergamo

¹ Il *Regolamento delle scuole e dei centri di ateneo e interateneo* dell'Università degli Studi di Bergamo, all'art. 1 c 1 del D.R. Rep. n. 256/2016, recita: «(...) si tratta di strutture volte a svolgere attività trasversali ai Dipartimenti per la gestione dei corsi di dottorato di ricerca, di alta formazione post-laurea o per specifiche attività di ricerca o di servizio didattico, così come sancito dall'art. 33 dello Statuto e dall'art. 47 del Regolamento generale d'Ateneo. Sulla base della loro natura interdipartimentale, svolgono attività multi e interdisciplinare volta allo sviluppo equilibrato e alla valorizzazione integrata degli ambiti disciplinari presenti nell'Ateneo»

² <http://wwwdata.unibg.it/dati/bacheca/478/13648.pdf>

³ <http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2004/legge53.shtml>

⁴ Per approfondire, cfr. G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006, pp. 198-211; G. Bertagna, *Quale «docente» in quale «scuola»? Dieci anni di incrocio tra riforma degli ordinamenti e della formazione degli insegnanti*, in G. Bertagna, C. Xodo (eds.), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2011, pp. 485-508

⁵ http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2005/dlgs_formazione_171005.shtml

⁶ *Ibidem*, art.2 c1

⁷ G. Bertagna, *Pensiero manuale*, cit, p. 204

⁸ G. Bertagna, *Quale «docente» in quale «scuola»?*, cit, p. 494

⁹ E. Damiano, *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Cittadella Editrice, Milano 2007

¹⁰ Aristotele, *Etica Nicomachea*, III, 1112 b

¹¹ W. Brezinka, *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*, tr.it., Vita e Pensiero, Milano 2011, p. 55

¹² F.V. Tochon, *Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité*, in «Revue Française de Pédagogie», n. 133, pp. 129-157

¹³ J. Dewey (1916), *Democrazia ed educazione*, tr. it., Sansoni, Milano 2004, p. 303

¹⁴ G. Sandrone, *La cultura assente. Un'indagine sul tema professione docente e «cultura ponte»*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2007, pp. 49-52

¹⁵ R. Trincherò, *Ricerca*, in G. Bertagna, P. Triani (eds.), *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*, La Scuola, Brescia 2013, p. 375

¹⁶ Tutte le attività di formazione e le attività di ricerca vengono puntualmente raccolte nella relazione annuale che il CQIA predispone e rende pubblica.

¹⁷ Partecipano al I ciclo del TFA dell'Università degli Studi di Bergamo le Facoltà di Economia, Ingegneria, Lingue e letterature straniere, Scienze della formazione e Scienze umanistiche; il TFA della classe di concorso A029 viene realizzato dalla Facoltà di scienze della formazione in convenzione con la Facoltà di Medicina e Chirurgia dell'Università degli Studi di Brescia, presso la quale è attivo il Corso di Laurea Magistrale in Scienze e tecniche delle attività motorie preventive e adattate.

¹⁸ M.T. Moscato, M. Caputo, *Il modello TFA/PAS e la professionalizzazione dell'insegnante: un primo bilancio*, Rivista Formazione, lavoro persona, Anno IV, Numero 12, p.8

¹⁹ H. Arendt, *La crisi dell'istruzione*, tr. it., in A. Dal Lago (ed.), *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 1991, p. 238

²⁰ J. Habermas, *Teoria dell'agire comunicativo*, tr. It., Il Mulino, Bologna 1986

²¹ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, tr.it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2003