



19
June 2019

Gaetano Domenici

Editoriale / *Editorial*

Cinquecentesimo anniversario della morte
di Leonardo da Vinci: da celebrazioni di rito, ad occasione
per un nuovo sviluppo culturale del Paese 11
*(The 500th Anniversary of Leonardo da Vinci's Death: from Ritual
Celebration to Opportunity for New Cultural Development of the Country)*

STUDI E CONTRIBUTI DI RICERCA

STUDIES AND RESEARCH CONTRIBUTIONS

Frannia Aglaé Ponce-Zaragoza - María Teresa Fernández-Nistal
The Learning Potential Assessment-2 in Yaqui Native
American Children 23
(La Learning Potential Assessment-2 nei bambini Yaqui nativi americani)

Laura García-Raga - Roser Grau Vidal
Maria Carme Boqué Torremorell
School Mediation under the Spotlight: What Spanish
Secondary Students Think of Mediation 41
*(Mediazione scolastica sotto i riflettori: quali studenti secondari spagnoli
pensano alla mediazione)*

- Marta De Angelis*
Uno strumento per la valutazione degli insegnanti: Reflective Questionnaire for Teacher Self Appraisal (REQUEST) 61
(A Tool for Teacher Evaluation: Reflective Questionnaire for Teacher Self Appraisal – REQUEST)
- Anna Salerni - Alessandro Vaccarelli*
Supporting School Resilience: A Study on a Sample of Teachers after the 2016/2017 Seismic Events in Central Italy 83
(Sostenere la resilienza a scuola: una ricerca su un campione di insegnanti dopo gli eventi sismici 2016/2017 in Centro Italia)
- Giovanni Moretti - Arianna Lodovica Morini*
Arianna Giuliani
Diventare lettori maturi e consapevoli: la validazione nel contesto italiano del Motivation for Reading Questionnaire 105
(Becoming Mature and Aware Readers: The Validation in the Italian Context of the Motivation for Reading Questionnaire)
- Kai Schleutker - Valeria Caggiano - Fabiana Coluzzi*
Jose Luis Poza Luján
Soft Skills and European Labour Market: Interviews with Finnish and Italian Managers 123
(Soft skills e mercato del lavoro europeo: interviste condotte con manager finlandesi e italiani)

NOTE DI RICERCA

RESEARCH NOTES

- Mostafa H. Deldoost - Parviz Mohammadzadeh*
Mohammad Taghi Saeedi - Akram Akbari
The Cognitive Reflection Test and Numeracy as a Predictor of Students' Choice of Major in Undergraduate Programs 147
(Il test cognitivo di riflessione e l'abilità di calcolo come predittore della scelta degli studenti nei programmi universitari)

- Elisa Cavicchiolo - Laura Girelli - Fabio Lucidi - Sara Manganelli
Fabio Alivernini*
The Classmates Social Isolation Questionnaire for Adolescents (CSIQ-A): Validation and Invariance across Immigrant Background, Gender and Socioeconomic Level 163
(Il Classmates Social Isolation Questionnaire for Adolescents – CSIQ-A: validazione e invarianza rispetto al background migratorio, al genere e al livello socio-economico)

COMMENTI, RIFLESSIONI, PRESENTAZIONI,
RESOCONTI, DIBATTITI, INTERVISTE

COMMENTS, REFLECTIONS, PRESENTATIONS,
REPORTS, DEBATES, INTERVIEWS

- Roberto Trincherò*
Per un nuovo dibattito in campo educativo 177
(For a New Debate in the Educational Field)

- Giovanni Moretti*
8° Seminario Internazionale sulla Ricerca Empirica in Educazione: «Il contributo della ricerca educativa per lo sviluppo di un atteggiamento scientifico del docente» 185
(8th International Seminar on Empirical Research in Education: «The Contribution of Educational Research to the Formation of the Scientific Attitude of the Teacher»)

- Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* 199
Notiziario / News

- Author Guidelines 203

Per un nuovo dibattito in campo educativo

Roberto Trinchero *

Università degli Studi di Torino - Department of Philosophy and Education (Italy)

DOI: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2019-019-trin>

roberto.trinchero@unito.it

FOR A NEW DEBATE IN THE EDUCATIONAL FIELD

Intervengo nel dibattito promosso da SIRD e rilanciato da *ECPS* in merito alle questioni rilevanti che riguardano soprattutto i rapporti tra ricerca in ambito didattico-educativo e formazione degli insegnanti. La necessità di migliori condizioni di ascolto e di collaborazione tra mondo della ricerca, associazioni degli insegnanti, MIUR e altri decisori politici è un fatto ormai assodato e il miglioramento della qualità dell'istruzione passa attraverso un lavoro sinergico tra tutti questi attori. In un panorama complesso quale quello della scuola odierna nessuno può pensare di poter risolvere i problemi da solo, senza coinvolgere gli altri.

Chi mi ha preceduto nel dibattito ha parlato di aumento del disagio di studenti, docenti e famiglie, di generazioni caratterizzate da minore autocontrollo e minore capacità di attenzione, di necessità di migliorare motivazione, interesse e apprendimento e di affrontare problemi legati a bullismo, indisciplina e violenza. A tutte queste istanze si unisce il sovraccarico di richieste che gravano sull'insegnante: gestione di una didattica e di una valutazione che deve insistere su competenze e non solo su conoscenze e abilità, gestione dei rapporti con le famiglie e con il territorio, gestione dell'alternanza scuola-lavoro, gestione dei progetti finanziati, gestione dei piani di miglioramento e delle valutazioni di sistema, e molte altre. Qual è l'effetto di questo bombardamento? Il primo e più visibile è un minore senso di autoefficacia da parte del docente. Egli si trova lasciato solo a

* Direttore del Cifis – Centro interateneo di interesse regionale per la formazione degli insegnanti secondari del Piemonte.

dover gestire compiti complessi che richiederebbero ciascuno un bagaglio notevole di competenze specifiche, spesso senza un'adeguata formazione né un adeguato supporto istituzionale. Comprensibile quindi che l'insegnante cerchi scorciatoie decisionali e operative. Alcuni esempi possono essere l'appiattare la propria didattica sul libro di testo anziché progettare attività specifiche per gli allievi che ha in classe «qui ed ora», il lavorare da soli anziché in team, il rincorrere «mode didattiche» o soluzioni semplificate. Ovviamente non mancano felici eccezioni, che rimangono però eccezioni.

Eppure – negli intenti di chi le ha promosse – l'effetto delle richieste di sistema dovrebbe essere quello di innescare processi di miglioramento della qualità della formazione scolastica. Lavorare per competenze dovrebbe dare senso ai contenuti di insegnamento e mettere in grado l'allievo di affrontare problemi inediti con autonomia e responsabilità. L'apertura al territorio – uno dei cardini della scuola dell'autonomia – dovrebbe garantire un radicamento più solido dell'Istituto nel tessuto economico, sociale e culturale in cui esso si colloca. L'alternanza scuola-lavoro dovrebbe essere uno strumento per rafforzare questo radicamento e connettere la formazione scolastica ad un'«idea di futuro» degli allievi. I progetti finanziati dovrebbero portare risorse per migliorare la didattica. I piani di miglioramento dovrebbero incrementare l'efficacia e l'efficienza dell'istituzione stessa. Le valutazioni di sistema (es. INVALSI) dovrebbero fornire dati comparativi per il miglioramento. Quando si verifica il cortocircuito? Quando non è ben chiaro il senso di tutte queste attività e quando vengono viste come slegate l'una dall'altra. Vediamo alcuni esempi tipici, non nuovi a chi frequenta – dall'interno – il mondo della scuola.

1 – Gestire in modo ottimale la didattica e la valutazione significa avere consapevolezza dei risultati di ricerca. Quasi tutta la ricerca di matrice evidence-informed (e non solo) è concorde nell'affermare che l'efficacia della formazione scolastica, dall'infanzia alla secondaria di secondo grado, viene incrementata drasticamente con semplici – ma sistematiche – azioni di: (a) ripresa sintetica ma costante di contenuti trattati precedentemente; (b) presentazione di nuovi contenuti a piccoli passi, in quantità limitate e solo dopo che si è assicurata la padronanza dei contenuti precedenti; (c) chiarezza nel «cosa apprendere» e nel «come apprenderlo»; (d) costante messa alla prova dello studente per favorire l'elaborazione dei contenuti, controllarne la comprensione, far emergere i modelli di pensiero adottati nell'acquisirli e fornire feedback personalizzati; (e) guida istruttiva volta al modellamento e alla progressiva autonomia dello studente, mediante una pratica via via più indipendente e tesa al transfer di quanto acquisito a situazioni inedite. Questi principi si applicano tanto ad una didattica ba-

sata su conoscenze/abilità quanto ad una didattica basata su competenze e prevedono momenti didattici (esposizione, esperienze, guida istruttiva) che operino in sinergia con momenti valutativi (messa alla prova e feedback). Il problema è che ciò che sembra evidente e scontato non lo è. Molti insegnanti considerano una perdita di tempo (o semplicemente qualcosa che non compete loro) riprendere ciò che è stato trattato in anni o ordini di scuola precedenti. Altri scambiano per Programmi ministeriali le Indicazioni nazionali e le Linee guida e sono convinti di dover insegnare tutti i contenuti in esse presenti, sovraccaricando gli allievi di concetti che vengono acquisiti superficialmente e rapidamente dimenticati. Altri preferiscono essere un po' ambigui sul «cosa devi sapere per superare l'interrogazione o la prova scritta» perché altrimenti tutto diventa troppo facile per gli studenti, che «studiano solo quello». Altri dedicano molto tempo alla didattica e poco alla valutazione (formativa) perché sono convinti che è la didattica che ti fa apprendere, non la valutazione (formativa). Altri sono convinti che la guida istruttiva sia semplicemente dire allo studente quello che deve fare, senza seguirne passo passo le difficoltà e i progressi. Altri ancora ti dicono che sta allo studente capire da solo come trasferire a situazioni inedite ciò che loro è giusto che insegnino per termini generali. Quasi tutti ti dicono che con quel numero di studenti in classe non puoi dare un feedback individualizzato per ciascuno. Moltissimi ignorano che esistono modi di organizzare l'attività in classe che razionalizzano considerevolmente il lavoro del docente (reciprocal teaching e peer tutoring, tanto per segnalarne due ...). Manca spesso la consapevolezza che le strategie didattiche utilizzate fanno la differenza, molto più di altre variabili, quindi ci si sente impotenti nella gestione delle difficoltà degli allievi e delle dinamiche di classe semplicemente perché non si conoscono i modi giusti per agire.

2 – Apertura al territorio significa ascoltare le famiglie e le istituzioni ma contemporaneamente pretendere di essere ascoltati. Questo significa assumere un atteggiamento assertivo e propositivo verso gli interlocutori, che porti a non appiattirsi passivamente alle richieste di tutti (ad esempio svolgere compiti educativi che non spettano alla scuola e che potrebbero essere meglio svolti da altri servizi territoriali) ma a sviluppare collaborazioni sinergiche tra enti e istituzioni, «fare squadra» in nome non solo del benessere delle giovani generazioni ma anche della creazione di occasioni di sviluppo del territorio stesso. Per poterlo fare è necessaria una conoscenza approfondita delle opportunità che il territorio offre e dei limiti che lo caratterizzano, ma servono anche buone competenze di esplorazione, costruzione di relazioni, negoziazione, gestione. L'insegnante che deve occuparsi di tutte queste cose deve essere formato adeguatamente e parzialmente di-

spensato da altri compiti, altrimenti il rischio è quello di mettere in piedi solo accordi «di facciata», dannosi perché fanno presagire una sinergia tra istituzioni che nei fatti non esiste.

3 – L'alternanza scuola-lavoro è stata da troppi percepita come un qualcosa di totalmente avulso dalla mission principale della scuola, che per tanti si riduce ancora all'insegnare le discipline. Una buona alternanza scuola-lavoro va co-progettata con l'azienda nell'ottica di una crescita complessiva dello studente non solo sul piano delle competenze trasversali e delle soft skills ma anche per quanto riguarda la pratica delle discipline studiate. Senza questa attenzione l'alternanza scuola-lavoro sarà sempre vista come un corpo estraneo. La co-progettazione scuola-azienda richiede un investimento di tempo e risorse per ottenere conoscenza approfondita dei contesti in cui lo studente si troverà ad operare, delle azioni che dovrà svolgere, degli obiettivi che dovrà raggiungere, e tutto questo dovrà essere corredo da un insieme di indicatori condivisi tra scuola e azienda che consentano di valutare la qualità della sua esperienza e di operare correzioni anche in itinere. Come intuibile, la competenza di co-progettazione non si improvvisa, va appresa con la formazione e con la pratica.

4 – I progetti finanziati, se intendono davvero contribuire alla qualità della didattica, devono essere ricordati in modo esplicito agli obiettivi del curriculum e non a generiche «competenze trasversali» non meglio definite operativamente. Solo così si può stabilire una coerenza e una comunione di intenti con le altre iniziative didattiche, in grado di rendere efficaci le azioni del progetto. Queste ricadute devono essere valutate in modo esplicito, non con questionari di gradimento (che in presenza anche di un minimo impegno da parte dei conduttori danno ovviamente esito scontato), ma con strumenti in grado di valutare apprendimenti e cambiamenti personali degli allievi. Anche qui, l'insegnante che segue i progetti finanziati deve avere un buon bagaglio in termini di competenze di valutazione di impatto e di utilizzo dei dati valutativi per la riprogettazione, altrimenti anche questi progetti diventano un corpo estraneo nei confronti di quella che viene percepita come la mission scolastica.

5 – I piani di miglioramento non devono essere visti come una semplice operazione burocratica, ma come un modo per riflettere, valorizzare e riprogettare quando necessario. Se compilati meccanicamente sono dannosi, perché distolgono tempo e risorse a interventi che potrebbero essere molto più utili. Ancor più dannosi sono i piani di miglioramento fatti senza avere chiara la distinzione tra «obiettivo di processo» (che è un'azione da

intraprendere volta ad ottenere un risultato, ad esempio «Elaborare una progettazione didattica condivisa per competenze») e «obiettivo dell'intervento» (che si riferisce ai risultati attesi, ossia agli esiti osservabili associati all'intervento stesso, ad esempio «Migliorare le performance degli alunni nel raggiungimento dei traguardi in uscita alla fine del primo ciclo di istruzione»)¹. Se l'esito dell'intervento diventa l'azione da intraprendere per ottenerlo, allora il fatto stesso di agire diventa un modo per dire che l'obiettivo è stato raggiunto, e questo ovviamente non è vero. Elaborare un buon piano di miglioramento richiede solide competenze in metodologia della ricerca, allo scopo di definire con chiarezza obiettivi e indicatori, tecniche e strumenti di rilevazione, strategie di analisi dei dati ed interpretazione dei risultati. Tutte competenze che non si improvvisano ma che richiedono opportuna formazione.

6 – Le valutazioni di sistema (es. INVALSI) dovrebbero essere utili per comparare gli esiti delle proprie classi con classi simili a livello nazionale e per tracciare progressi degli allievi su competenze trasversali fondamentali quali quelle legate alla comprensione del testo, alla logica di base e al problem solving, in situazioni non identiche a quelle affrontate nella didattica. Ragionando per analogie, queste prove rappresentano un «termometro» in grado di fornire dati sulla «temperatura» di un soggetto. Pur con tutti i limiti insiti in qualsiasi strumento di rilevazione, prendersela con il termometro (come fanno i detrattori dell'INVALSI) e non chiedersi perché indica quei valori è un po' come guardare il dito quando questo indica la Luna. Altrettanto errato è focalizzarsi solo sul termometro: fare una didattica tutta improntata a migliorare le prove INVALSI è come misurare la temperatura falsando in partenza il dato da misurare. Invece, fare una didattica che insiste, tra le altre cose, su comprensione del testo, logica di base e problem solving è un buon modo per offrire agli allievi strumenti di base utili in qualsiasi campo del sapere (e magari, incidentalmente, questo può anche migliorare la temperatura rilevata dal termometro INVALSI). Pretendere poi di formulare giudizi valutativi per allievi e scuole sulla base degli esiti delle prove INVALSI significa utilizzare il termometro per usi che non sono quelli per cui è progettato. Quanta consapevolezza di tutto ciò esiste negli insegnanti, nei genitori, nei giornalisti che scrivono di prove Invalsi, nei decisori?

Quindi, che fare? Anzitutto una riflessione: vi fidereste di un medico specialista non aggiornato sugli ultimi sviluppi diagnostici e terapeutici?

¹ Si veda in proposito l'interessante analisi di Daniela Robasto, *Autovalutazione e piani di miglioramento a scuola*. Roma: Carocci, 2017.

Di un avvocato che non conosce la giurisprudenza recente? Di un architetto che non conosce i materiali messi a disposizione dall'industria edilizia odierna? Probabilmente no. Se vi rivolgete a queste figure vi aspettate che abbiano una preparazione da professionisti, ossia abbiano ricevuto un'ottima formazione iniziale, costituita da una laurea integrata da anni di scuole di specializzazione, e che si aggiornino in modo continuo sia attraverso corsi di formazione, obbligatori e non, sia attraverso lo studio e la pratica indipendente.

Bene, allora narriamo una storia. Nel 1990, la Legge n. 341 istituì le SSIS (Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario, partite effettivamente solo nel 1999), e sancì il principio dell'importanza della necessità di una formazione *post-lauream* degli insegnanti volta a far acquisire una solida preparazione per tutte quelle competenze non comprese nel percorso di laurea. La formazione comprendeva un'area didattica generale (almeno 24 crediti), un'area didattica disciplinare (almeno 24 crediti), un'area di formazione laboratoriale (almeno 24 crediti) e un tirocinio (almeno 30 crediti), per un totale di 120 crediti, con frequenza obbligatoria, esami in itinere ed esame finale abilitante all'insegnamento e con valore concorsuale. Anche se le SSIS hanno dovuto confrontarsi con percorsi abilitanti paralleli e difficoltà di ogni sorta nel riconoscimento del titolo, era chiaro che già all'epoca si sapeva bene quali dovevano essere le competenze indispensabili per un insegnante secondario del terzo millennio. Nel 2009 le SSIS vennero chiuse e nel 2010 venne istituito (DM 249) il TFA (Tirocinio Formativo Attivo), partito effettivamente solo nel 2013, in cui venne ribadita l'importanza della preparazione pedagogico-didattica degli insegnanti riducendola però a 18 crediti di didattica generale e didattica speciale, 18 crediti di didattica disciplinare e laboratori pedagogico-didattici, 19 crediti di tirocinio a scuola e 5 crediti di relazione finale, per un totale di 60 crediti. Con la Legge 145/2018 si è passati a 24 crediti totali per la formazione iniziale *post-lauream* degli insegnanti. Morale della storia: siamo consapevoli del fatto che l'insegnante odierno deve avere molte più conoscenze e competenze rispetto al passato, che deve essere un vero e proprio professionista, e ciononostante riduciamo progressivamente il tempo della formazione iniziale. Per sostituirla con la formazione in servizio? Non si direbbe proprio. Il comma 124 della Legge 107/2015 recita: «Nell'ambito degli adempimenti connessi alla funzione docente, la formazione in servizio dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale. Le attività di formazione sono definite dalle singole istituzioni scolastiche in coerenza con il piano triennale dell'offerta formativa e con i risultati emersi dai piani di miglioramento delle istituzioni scolastiche». Però poi lo stesso comma 124 specifica che la formazione non ha vincoli di ore annuali e la

nota MIUR n. 2915 del 15/09/2016 precisa che «Le azioni formative per gli insegnanti di ogni istituto sono inserite nel Piano Triennale dell'Offerta formativa, in coerenza con le scelte del Collegio Docenti che lo elabora sulla base degli indirizzi del dirigente scolastico. L'obbligatorietà non si traduce, quindi, automaticamente in un numero di ore da svolgere ogni anno, ma nel rispetto del contenuto del piano». Se si aggiunge a questo che il *Contratto collettivo nazionale «Istruzione e Ricerca»* del 19 aprile 2018, all'art. 27 comma 1, recita «Il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, informatiche, linguistiche, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali, di orientamento e di ricerca, documentazione e valutazione tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica», il messaggio è chiaro: «Tutte queste cose le dovete imparare da soli e la partecipazione o meno ad eventuali percorsi formativi in servizio è tutta nelle mani dei singoli Collegi Docenti, indirizzati dal dirigente scolastico». I risultati ovviamente sono prevedibili. Scuole con dirigenti attenti, propositivi e dotati di specifica sensibilità pedagogico-didattica e con Collegi Docenti interessati e motivati offriranno ai loro insegnanti la possibilità di fruire di molta formazione; scuole in cui queste condizioni non si verificano, molto meno.

Se vogliamo che gli insegnanti siano davvero dei professionisti è necessario quindi ripensare il sistema di formazione iniziale ed in servizio, in una direzione che preveda i giusti tempi di formazione per poter formare insegnanti realmente efficaci, professionisti a tutto tondo, in grado di pretendere lo status corrispondente.

In tal senso, stabilire una rinnovata sinergia tra mondo della ricerca, associazioni degli insegnanti e MIUR potrebbe offrire molte opportunità. Il primo passo dovrebbe essere focalizzare la ricerca scolastica sui concreti problemi che incontrano gli insegnanti sul campo, idea non nuova ma poco praticata in Italia, come evidenziato anche negli interventi che mi hanno preceduto. L'impoverimento dei rapporti tra scuola e ricerca deriva anche dalla scarsa capacità della ricerca di prendersi in carico il fornire risposte, seppur provvisorie e sempre perfettibili, alle domande degli insegnanti che chiedono strumenti operativi per poter affrontare la complessità della loro professione. In secondo luogo, formalizzare pratiche di ricerca-formazione in cui insegnanti e ricercatori lavorino assieme ad un corpus di obiettivi in parte comuni e in parte differenziati (migliorare la propria professionalità e il proprio senso di autoefficacia per gli insegnanti, raccogliere dati e sperimentare modelli per i ricercatori) ed estenderle ad una pluralità di contesti, anche laddove la sensibilità o la disponibilità di fondi per la formazione è scarsa. La figura del pedagogista scolastico, in veste di esperto in proces-

si e linguaggi dell'insegnamento e dell'apprendimento, potrebbe svolgere un ruolo importante nello stabilire questo raccordo, fungendo da «ponte» –stabile e dotato di memoria storica – tra ricercatori ed insegnanti in percorsi di sviluppo a lungo termine delle competenze dell'organizzazione scolastica. Infine, svolgere un'opera di chiarificazione sistematica sulla normativa e sugli obblighi di sistema che le scuole sono chiamate ad adempiere e di cui spesso non colgono il senso e la necessità. Ovviamente una normativa che cambia ogni volta che si insedia un nuovo Governo non aiuta, perché contribuisce a rendere caotico il sistema, a demotivare insegnanti e dirigenti ed in buona sostanza a delegittimare il sistema-scuola, anziché rafforzarlo.

How to cite this Paper: Trincherò, R. (2019). Per un nuovo dibattito in campo educativo [For a new debate in the educational field]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 19, 177-184. DOI: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2019-019-trin>