

## Il reclutamento dei docenti a Scuola-Città Pestalozzi: una pratica di valutazione formativa.

## The recruitment of teachers at the Pestalozzi School-City: a practice of formative assessment.

Valeria Angelini, Università degli Studi di Firenze.

Matteo Bianchini, Scuola-Città Pestalozzi Firenze.

### ABSTRACT ITALIANO

Il presente contributo si pone la finalità di presentare le pratiche in atto a Scuola-Città Pestalozzi di reclutamento e accompagnamento dei nuovi docenti. Scuola-Città Pestalozzi di Firenze è una realtà sperimentale secondo il D.M del 10 Marzo 2006 a statuto extra ordinamentale. Il decreto di sperimentazione definisce, oltre all'attività didattica, anche le attività di ricerca funzionali al rinnovamento del sistema scolastico nazionale. Per conseguire il raggiungimento degli obiettivi preposti, le scuole sperimentali possono selezionare il personale docente attraverso un bando pubblico in cui la valutazione tramite curriculum e colloquio dei candidati è affidata alla comunità di pari e quindi ai colleghi già in servizio presso Scuola-Città Pestalozzi.

Il contributo intende presentare le pratiche e gli strumenti utilizzati nel percorso di accompagnamento, valutazione e auto-valutazione dei nuovi docenti, con particolare attenzione alle componenti di trasferibilità e di buona pratica professionale.

### ENGLISH ABSTRACT

The aim of this paper is to present the current practices in place at Scuola-Città Pestalozzi in Florence for the recruitment and support of new teachers. Scuola-Città Pestalozzi is an experimental institution according to the D.M. of March 10, 2006, with an extraordinary statute. The experimental decree defines not only educational activities but also research activities aimed at renewing the national school system. To achieve the set goals, experimental schools can select teaching staff through a public call for applications, where the evaluation of candidates is based on their curriculum and an interview conducted by the peer community, i.e., colleagues already working at Scuola-Città Pestalozzi.

The contribution aims to present the practices and tools used in the process of support, evaluation, and self-evaluation of new teachers, paying particular attention to transferability and good professional practice components.

### Inquadramento Storico

Scuola-Città Pestalozzi (SCP) fin dalla sua nascita, ha reclutato i docenti in una modalità diversa rispetto alle altre scuole perché da subito ha avuto il riconoscimento di scuola sperimentale, in particolare di differenziazione didattica per cui ha avuto fin dagli esordi la possibilità di agire in modo extra ordinamentale. Quanto affermato si può trovare nella lettera del Ministro della Pubblica Istruzione Arangio Ruiz del 10 Agosto 1946 il Ministero,

“considerato l'alto valore degli scopi perseguiti così dal punto di vista didattico che da quello sociale e l'apprestamento di mezzi e di opere da parte di coloro che hanno contribuito al suo affermarsi, riconosce all'istituzione -Scuola-Città Pestalozzi - il carattere di differenziazione

didattica. Si interessa inoltre la S.V. a dare il possibile appoggio alla iniziativa, assicurando alla Scuola la necessaria autonomia didattica interna, perché essa possa svolgere il suo programma di attività, e favorendo la scelta di personale insegnante idoneo per la copertura dei posti vacanti...(Codignola, 1962, p. 265).

I docenti venivano scelti non soltanto per il loro stile di insegnamento, che doveva essere in linea con l'approccio pedagogico, ma per quelle competenze specifiche che la scuola aveva bisogno di sviluppare come fu, per i primi anni, con il canto, la ceramica, l'incisione, la tipografia, la falegnameria, la biblioteca.

Il reclutamento degli insegnanti fu affidato al Comitato Direttivo di cui facevano parte direttori didattici e pedagogisti: "All'inizio dell'esperimento chiamammo a nostri collaboratori gli insegnanti meglio dotati e più provati che ci poterono suggerire le esperte direttrici didattiche Raffaella Antezza e Ofelia Greco e il compianto direttore Giuseppe Jacucci, tutti e tre membri del Comitato Direttivo di Scuola-Città". (Codignola, 1962, p. 10)

Fin dall'inizio si presentarono difficoltà dovute alla constatazione, da parte dei valutatori, che la formazione ricevuta dagli insegnanti fosse inadeguata e scarsa, che la loro cultura generale e professionale fosse 'assolutamente insufficiente e sterile'. Il problema, secondo Codignola, era imputabile solo al sistema e non certamente ai singoli insegnanti.

Il limite, ed ostacolo, più importante ed evidente era la non abitudine alla collaborazione, l'incapacità di valutazione critica che si traduceva spesso in una sorta di atteggiamento negativo e ostruzionistico verso ogni forma di esperienza nuova. Gli insegnanti selezionati inizialmente erano riluttanti a qualsiasi forma di sperimentazione, non era facile riuscire a stabilire un rapporto di fiducia e di collaborazione. Ciascun insegnante era abituato a lavorare più o meno bene ma lavorava isolato, geloso difensore delle proprie risorse didattiche.

Lentamente, grazie ai vari incontri con gli insegnanti, i rapporti fra questi ultimi e il direttivo della scuola si fecero più confidenziali e la collaborazione fu ben accetta per cui vennero gradatamente attenuandosi le difficoltà di un'intesa efficace e un pieno coinvolgimento nella sperimentazione e nella ricerca che il Professore portava avanti nella sua scuola

Osservandoli si poteva capire il loro modo di concepire e di attuare il metodo attivo e di riuscire o meno a suscitare lo spirito di iniziativa e di creatività degli alunni in campi del tutto nuovi.

Il compito dell'insegnante di Scuola-Città non era di per sé né facile né semplice e richiedeva - conditio sine qua non - uno sforzo di autoeducazione e di autocontrollo e soprattutto una intesa di base e una sorta di simpatia spirituale tra i colleghi molto difficilmente raggiungibile (Codignola, 1962, p.18).

Questione che ancora oggi (Riva, 2018) risulta essere un tema intorno a cui la ricerca si interroga: il rapporto fra colleghi, infatti, in cui "il problema non sono le classi. Molto forte e dichiarato è, piuttosto, il disagio a lavorare in gruppo". (Riva, 2018, p. 93)

Ogni membro della comunità educante, sottolinea Codignola, è libero ma deve trovare i limiti alla propria libertà nell'organizzazione stessa di SCP perché, se così non fosse, più tardi questi limiti non li riconoscerebbe neanche nella città degli uomini che, a quel punto, dovrebbero essere tutti autonomi e responsabili. Per tutte queste ragioni per ogni bambino e ragazzo di SCP i loro maestri sono anche il personale ATA, gli assistenti della cucina, il supplente, ecc.

Questo pone un problema anche sul reclutamento delle altre figure professionali di questa particolare scuola.

Dopo il riconoscimento, fin dall'inizio della sua storia, come scuola di differenziazione didattica, nome dato allora alle scuole sperimentali a tempo pieno, nel 1975, sull'onda del DPR 419/74 che introdusse nella scuola la ricerca e la sperimentazione legandole all'aggiornamento degli insegnanti, il Ministero della Pubblica Istruzione riconobbe Scuola-Città come scuola totalmente sperimentale.

Dagli anni '90, dopo la verifica del primo Progetto, i Progetti di sperimentazione divennero ottennali con verifica intermedia dopo i primi quattro anni.

Qualche anno più tardi, nel 1997, la scuola diventa anche "Centro risorse per la formazione dei docenti", formalizzando così la sua attività nell'ambito della documentazione, divulgazione e offerta di iniziative di formazione docente.

Fino al 2006 non esisteva un vero e proprio bando pubblico. Scuola-Città selezionava i propri insegnanti attraverso una chiamata diretta, la selezione avveniva attraverso un colloquio alla presenza di tutto il collegio e, se l'esito era positivo, il docente riceveva il comando presso SCP.

È stato questo l'iter di reclutamento fino al 2015, anche per il Dirigente.

Attualmente il Dirigente segue la normale e ordinamentale procedura di assegnazione senza alcuna selezione, sebbene l'art. 8 del D.M. 10 marzo 2006 indichi che

a ciascuna scuola sarà assegnato con provvedimento di incarico del Direttore Generale Regionale, coerente con il raggiungimento delle finalità del Progetto, un Dirigente Scolastico che manifesti la volontà di aderire al progetto e l'interesse per il suo sviluppo e che abbia esperienze e competenze adeguate nel campo della formazione, ricerca didattica e documentazione. I Dirigenti Scolastici interessati al predetto incarico inoltreranno una domanda corredata da un curriculum specifico al Direttore Generale Regionale nei termini fissati dallo stesso.

### **La sperimentazione di Scuola-Città Pestalozzi**

Il decreto di sperimentazione definisce, oltre all'attività didattica, anche le attività di ricerca funzionali al rinnovamento del sistema scolastico nazionale. Per conseguire il raggiungimento degli obiettivi le scuole sperimentali selezionano il personale docente, di ruolo e non, attraverso un bando pubblico.

Nel 2006 nasce anche la rete delle WikiSchool di cui scuola città fa parte insieme alle scuole Don Milani di Genova e Rinascita Livi di Milano.

A queste scuole la normativa affida, oltre all'attività didattica, anche attività di ricerca sperimentale funzionali al rinnovamento del sistema scolastico nazionale. La rete ha come obiettivo la costruzione di una comunità di pratiche che abbia, tra gli altri, elementi

strutturali di particolare rilievo nell'attività dei docenti, come la riflessività, la predisposizione alla ricerca, il sostegno alla Cooperazione e alla condivisione. Elementi evidenziati anche da Tempesta (2018) che scrive "Chi è il docente di oggi? [...] Un *polimorfo virtuoso*, cioè qualcuno che è chiamato ad intrecciare numerose dimensioni per proseguire in modo nuovo il compito di sempre della scuola: l'educare istruendo" (Tempesta, 2018, p. 106)

Per conseguire il raggiungimento di questi obiettivi le scuole sperimentali possono selezionare il personale docente già di ruolo nello stato attraverso procedure a evidenza pubblica in cui la valutazione dei candidati, per titoli e colloquio, è affidata alla comunità di pari.

Come osserva Cerini (2014), sappiamo da tempo che le WikiSchool operano una buona pratica sperimentale di formazione e valutazione dei docenti dove viene messa in pratica il tutoraggio diffuso con momenti di osservazione in situazione tipiche: nei laboratori, nella progettazione e nei consigli di classe, attraverso l'utilizzo di appositi protocolli di supervisione dei comportamenti professionali (1).

Il reclutamento è solo l'inizio del percorso di formazione, iniziale e continua, e di valutazione che la scuola ha ideato affinché si valorizzasse il senso di appartenenza alla comunità nell'intento di far sì che lo sviluppo professionale del singolo sia condiviso e seguito da tutta la comunità. Questo percorso di formazione viene auto-valutato e valutato dai pari, tenendo presente la coerenza del percorso di crescita del singolo docente e quello tracciato dalla scuola attraverso il patto per la formazione e lo sviluppo professionale di SCP.

La disponibilità alla condivisione e alla discussione della propria esperienza, secondo i principi democratici e cooperativi, costituiscono le basi che rendono possibile la costruzione di una comunità scolastica come comunità culturale.

Scriva Laporta (1971) "L'insegnante che riesce a realizzare effettivamente la cooperazione educativa si trova a far parte di una corrente di lavoro che lo rigenera continuamente, pur chiedendogli uno sforzo e un impegno non abituali" (Laporta, 1971, p. 127).

## **Il reclutamento dei docenti**

La struttura del reclutamento, e successivo accompagnamento formativo, messa in atto a SCP potremmo dire che ha due componenti di base che la connotano: uno prettamente extra-ordinamentale, proprio della natura sperimentale della scuola; e un altro che appartiene agli ordinamenti e alle pratiche attuate, o attuabili, in ogni scuola.

Tratteremo brevemente della questione extra-ordinamentale del reclutamento. Per diventare un insegnante di Scuola-Città Pestalozzi è necessario partecipare ad un bando pubblico di selezione che procede per titoli e colloquio così come indicato nel D.M. 4057/11 art.10 rinnovato con D.M. 214/21. Il bando viene pubblicato all'albo dell'Istituto Comprensivo Centro-Storico Pestalozzi e nei canali dell'Ufficio Scolastico Regionale della Toscana.

È il Comitato di Valutazione che ha il compito della selezione dei docenti. Il Comitato è un organo di coordinamento della scuola composto da quattro docenti di lungo corso e dal

Dirigente che è *primus inter pares*, a differenza di quanto previsto dalla normativa ordinaria vigente L. 107/15 art 117 in cui si indica che “il personale docente ed educativo in periodo di formazione e di prova è sottoposto a valutazione da parte del dirigente scolastico, sentito il comitato per la valutazione”.

Il colloquio iniziale, strumento proprio di SCP altre due scuole della rete WikiSchool (2), si incentra prevalentemente sulla motivazione e sulla conoscenza del progetto di sperimentazione e sul patto professionale. È da quest'ultimo che sono desunti i criteri di valutazione in itinere e finale, così come i descrittori della scheda di osservazione diretta.

Il bando è aperto sia a docenti a tempo indeterminato sia a quelli con tempo determinato. E però differenziato l'iter di accompagnamento nel primo anno. Per i primi il percorso prevede: l'affiancamento di un tutor individuato fra i docenti di lungo corso di Scuola-Città Pestalozzi che accompagnerà il docente attraverso confronti e momenti di osservazione reciproca in classe; almeno tre colloqui con il comitato di valutazione per una riflessione condivisa ed eventuali supporti; un percorso formativo tenuto dal referente dell'Educazione Affettiva sulla gestione della classe secondo i principi dell'Educazione Affettivo Relazionale (3) ed infine, durante il colloquio finale, la discussione di un progetto didattico effettuato durante l'anno che sia inerente ai principi pedagogici e metodologici propri di SCP.

A conclusione del primo anno il comitato di valutazione, sentito il parere dei colleghi che hanno collaborato in varie forme con il docente (collegi di classe, gruppi di lavoro o commissioni), esprime la propria valutazione di gradimento in base ai criteri di: aderenza dell'azione didattica al mandato sperimentale, all'identità di scuola attiva e al patto professionale; alle ricadute sugli alunni degli interventi didattici proposti ed infine del percorso personale e professionale.

Per i docenti con contratto a tempo determinato non è prevista una prova finale e non viene assegnato formalmente un tutor. Il percorso del primo anno ha una valenza prettamente formativa. Pur non avendo un tutor assegnato hanno uno o più colleghi di riferimento ed è previsto lo stesso numero di colloqui con il comitato di valutazione.

Le finalità dei quattro colloqui sono molteplici e differenziate. Il colloquio di selezione ha come obiettivo l'individuazione della compatibilità del candidato con l'ambiente lavorativo di SCP. L'obiettivo del colloquio iniziale è informativo del percorso formativo e della modalità di valutazione. I colloqui in itinere hanno la funzione di fare il punto della situazione insieme al docente, relativamente alle criticità riscontrate nel percorso di formazione, ai suoi bisogni emergenti e al percorso formativo in corso. Infine, nel colloquio finale, si intende riflettere con il docente e insieme al tutor, se presente, sul percorso annuale a scuola e restituire le valutazioni effettuate.

I quattro colloqui sono distribuiti nell'arco di un anno, da giugno a giugno. In sintesi possiamo affermare che i quattro colloqui hanno obiettivi differenti e si inseriscono in un percorso formativo duraturo, che prevede l'affiancamento di un tutor e la realizzazione di un'attività pratica sotto la sua supervisione. A conclusione del percorso il docente che ha superato l'anno di prova, e ricevuto il gradimento, è chiamato ad esprimere una valutazione sulla sperimentazione in atto nella scuola individuando punti di forza e di

debolezza e infine indicando quali sono i settori della sperimentazione in cui pensa di poter fornire il proprio contributo nei prossimi anni.

### 3. Il patto per la formazione e lo sviluppo professionale

Riteniamo importante fare una breve presentazione del patto per la formazione e lo sviluppo professionale perché, *de facto*, è il motore e la bussola per ogni insegnante di questa scuola. “Non si tratta ovviamente di un modello esaustivo e normativo, quanto di un ideale regolativo, un riferimento alto capace di orientare le pratiche professionali nella direzione della formazione, della riflessività e della costruzione di comunità di pratica all’interno della scuola” (4).

Il patto è suddiviso in due sezioni: *Competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologiche, relazionali* e *Competenze organizzative e di ricerca*, queste più strettamente collegate alla natura sperimentale della scuola e contenente un elenco di disponibilità e dichiarazioni di intenti, non verificabili in entrata, ma indispensabili per la gestione di una scuola complessa come questa ed imprescindibili per la disposizione all’innovazione che ci connota.

Rimandando alla consultazione personale il dettaglio delle due sezioni, ci soffermiamo qui sulla riflessione che induce la scelta dei termini che aprono quasi tutte le voci: disponibilità, motivazione, riconoscersi, propensione. Già nell’uso del lessico, e prima ancora nella sua scelta, è implicita quella modalità, tutta attivistica e di stampo democratico, del confronto continuo, del motus individuale alla consapevole scelta di far parte attiva di una comunità. L’accento è posto sulla libertà di *porsi verso* la formazione e la partecipazione professionale, libertà così cara a Laporta (1996), “massimo è il valore della ‘libertà dell’educando’ che coincide poi con la stessa umanizzazione di ogni soggetto e della sua crescita emancipativa risolta in autonomia morale” (Cambi, 2016, p.24),

La scelta di porre al centro del percorso di formazione, accompagnamento e valutazione dei nuovi docenti il patto professionale è dettato da un lato dalla sua natura di vademecum del profilo professionale di chi accede alla scuola, dall’altro guida e sostiene i criteri di valutazione di chi accoglie.

### *Gli strumenti di valutazione*

In considerazione dell’utilità formativa all’interno del percorso e della natura del contributo, riteniamo più proficuo soffermare l’attenzione sugli strumenti e le modalità di valutazione in itinere piuttosto che su quelli finali.

La motivazione può rintracciarsi nel fatto che la pratica utilizzata nella componente in itinere viene ritenuta quella con la valenza formativa più rilevante, offrendo interessanti spunti di riflessione e di meta-riflessione.

La pratica della reciproca osservazione fra pari è una consuetudine di Scuola-Città Pestalozzi. Fra i docenti di lungo corso è prassi ‘andare a vedere’ il modo in cui un collega svolge un’attività per poter prendere spunti e avviare confronti di pratiche all’interno della comunità professionale (Schön, 1993; Perrenoud, 2005).

È per questo che, nel corso dell’anno di prova o del primo anno (in caso di docenti con contratti a tempo determinato) l’osservazione fra pari è l’attività che ricopre un ruolo centrale del percorso. “Ci sono infatti fenomeni che, a causa della loro complessità, possono essere studiati solo in ‘situazioni di vita’ ossia nel normale flusso di

comportamento di individui isolati o riuniti in gruppi più o meno grandi" (De Bartolomeis, 1993, p.171).

Senza la pretesa di elevare lo strumento di osservazione a strumento di ricerca, i docenti di SCP hanno cercato di rispettare i criteri fondamentali, controllando, per quanto possibile, i rischi impliciti ad una osservazione spontanea, con l'intenzione di ovviare quegli arbitrari processi di inferenza e generalizzazione.

I parametri seguiti possono sinteticamente riassumersi in una chiara focalizzazione dell'oggetto di osservazione; la costruzione di una griglia di osservazione che, partendo dai contenuti del patto di sviluppo professionale, definisca descrittori di comportamento con l'utilizzo di una scala Likert con la possibilità di commenti e, in calce, uno spazio per eventuali osservazioni personali (*tabelle 1 e 2*).

**TAB. 1: DIMENSIONE RELAZIONALE**

**dimensione relazionale**

DOCENTE OSSERVATO: \_\_\_\_\_  
 DOCENTE OSSERVANTE \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_\_

**DEFINIZIONE LIVELLI**

1 : Il docente non ha mai manifestato/utilizzato la dimensione in oggetto  
 2: Il docente manifesta/utilizza a volte/in maniera sporadica la dimensione in oggetto  
 3: Il docente manifesta/utilizza la dimensione in oggetto ma non sempre riesce a metterla in atto  
 4: Il docente mette in atto consapevolmente e in maniera costante la dimensione in oggetto

**NOTA:** è possibile inserire commenti all'interno del livello

	1	2	3	4	commenti
Quanto tempo lascia ai bambini affinché esprimano il loro pensiero durante la lezione					
Quanto tempo usa forme di lavoro collaborativo e/o laboratoriale nella tua attività didattica					
Quanto tempo dedica alla mediazione dei conflitti tra gli alunni e alla negoziazione					
In quale percentuale, sul tempo totale di lezione, usa il lavoro individuale					
Quanto tempo dedica al rapporto uno a uno con gli studenti della/e tua/e classe/i					
Quanto tempo dedica alla condivisione di modalità, strumenti, esiti di verifica e valutazione con i tuoi studenti					
ulteriori osservazioni					

**TAB. 2: DIMENSIONE METODOLOGICA PSICO-PEDAGOGICA****Dimensione metodologia e psico-pedagogica**DOCENTE OSSERVATO: \_\_\_\_\_  
DOCENTE OSSERVANTE \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_\_

## DEFINIZIONE LIVELLI

- 1 : Il docente non ha mai manifestato/utilizzato la dimensione in oggetto
- 2: Il docente manifesta/utilizza a volte/in maniera sporadica la dimensione in oggetto
- 3: Il docente manifesta/utilizza la dimensione in oggetto ma non sempre riesce a metterla in atto
- 4: Il docente mette in atto consapevolmente e in maniera costante la dimensione in oggetto

**NOTA:** è possibile inserire commenti all'interno del livello

	1	2	3	4	commenti
Sviluppo collegamenti interdisciplinari					
Uso pedagogico delle tecnologie informatiche e dei mezzi di comunicazione					
Disponibilità ad usare strategie metodologiche differenziate					
Disponibilità a valutare l'efficacia dei percorsi didattici					
Disponibilità al rispetto dei ritmi e delle caratteristiche di apprendimento degli alunni					
Disponibilità allo sviluppo di strategie di autovalutazione degli alunni					
Utilizzo di linguaggi e mediatori didattici differenziali					
ulteriori osservazioni					

Tutte le osservazioni sono, quindi, accompagnate da colloqui di condivisione e riflessione, seguendo la pratica in uso nella scuola del *Ci ripenso* (5).

È durante questi momenti di scambio e confronto che il nuovo docente entra in contatto con l'immagine del docente di Scuola-Città Pestalozzi. Immagine che ha connotati ben delineati, principi pedagogici e metodologie didattiche definite e che lo definiscono. Pur nella piena libertà di attuazione didattica (non essendo la scuola una scuola di metodo) esistono linee tracciate, sentieri che richiamano i Maestri dell'attivismo e della Scuola di Firenze (Cambi, 1982), atteggiamenti e posture che si vincolano alla relazione e ne fanno il fondamento di ogni attimo, didattico e non. Un docente che coopera, cogliendo a pieno la differenza fra cooperare e collaborare. Che sceglie la via dell'educazione democratica come



scelta educativa imprescindibile, perché l'eredità data dal nome Scuola-Città si possa avverare e divenire pratica di cittadinanza attiva.

### L'osservazione come strumento formativo

Riteniamo di interesse, nel percorso proposto, porre l'attenzione alla pratica dell'osservazione fra pari (6). La pratica dell'osservazione peer-to-peer porta con sé una doppia natura, se da un lato ha una importante e indiscussa valenza formativa dall'altra si ha come il sentire di una forma di valutazione 'impropria', la percezione di una inopportuna invasione.

Per questo motivo è stato predisposto un questionario sullo stato d'animo dei docenti prima e durante le osservazioni in classe.

Il questionario è stato compilato dai docenti in servizio a Scuola-Città Pestalozzi nell'anno scolastico 2022-23. Il collegio è composto da 34 docenti, di questi 26 sono stati selezionati da bando e 8 sono stati individuati da graduatoria a copertura dei posti risultati vacanti. In questa fase non sono state fatte distinzioni fra docenti di cattedra/posto comune e docenti di sostegno, né fra docenti con contratto a tempo determinato o indeterminato.

Il questionario è composto da tre sezioni: una prima sezione anagrafica; una seconda sezione riferita specificatamente pratica dell'osservazione e sia utile al miglioramento professionale; ed infine una sezione aperta a osservazioni e commenti.

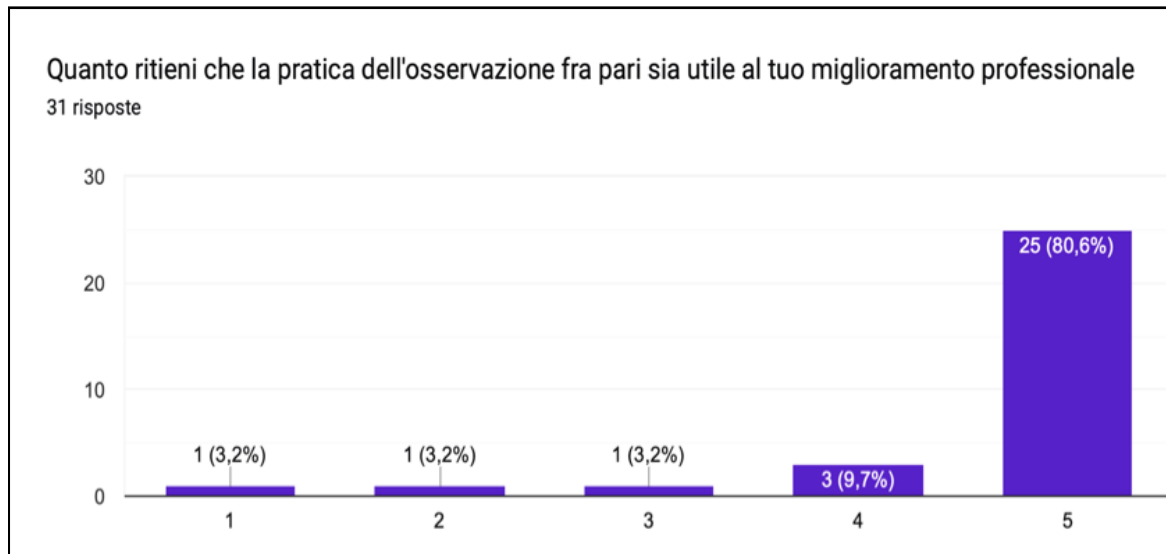
Il questionario è stato compilato da 31 docenti, (92% dei docenti): 26 selezionati da bando e 5 individuati da graduatoria. Il 25,8% è a Scuola-Città da meno di un anno, il 12,9% da meno di due anni, il 16,1% da meno di 5 anni e il 42,5% da oltre 5 anni. Il numero di docenti che hanno ricevuto almeno un'osservazione peer-to-peer è di 30, un docente non ha ricevuto alcuna osservazione.

L'analisi qualitativa della frequenza della scelta di parole risulta particolarmente interessante nel confronto fra il quesito "Scrivi 3 termini che rappresentino il tuo stato d'animo o le tue aspettative *prima* dell'osservazione durante il tuo primo o secondo anno a Scuola-Città Pestalozzi" (Fig. 1) e il quesito "Scrivi 3 termini che rappresentino il tuo stato d'animo *durante* le osservazioni da parte del tuo tutor o di un collega durante il primo o secondo anno a Scuola-Città Pestalozzi" (Fig. 2).

Il lemma con maggior frequenza rimane Curiosità, ma i lemmi che lo seguono cambiano in maniera significativa. Pur rimanendo comunque presente 'Ansia', questa è seguita da termini con implicazione emotive molto differenti. Dal confronto sembra quasi di poter dedurre che il pensiero di essere osservati è più preoccupante, mentre il percepito durante l'osservazione piega verso termini come 'aiuto', 'tranquillità', 'motivazione', 'emozione'.

Altrettanto interessante è l'analisi sui lemmi scelti. Lo stato d'animo provato nell'attesa dell'osservazione è comunque vincolato al concetto di crescita, termini come 'giudizio' o 'valutazione' sono percentualmente irrilevanti.





**GRAF. 1: UTILITÀ OSSERVAZIONE FRA PARI PER LA CRESCITA PROFESSIONALE**

Crediamo significativo inserire testualmente due delle osservazioni riportate nell'ultima sezione del questionario:

“Osservare ed essere osservati è uno straordinario strumento di autovalutazione, di riflessione professionale e di arricchimento a livello di buone pratiche e ti costringe a riflettere e meta-riflettere sulle tue pratiche didattico-metodologiche”; “La pratica di osservazione reciproca durante le compresenze ha sempre una notevole importanza per il miglioramento professionale, diventa una routine di buona pratica. Inoltre la libertà di poter richiedere un'osservazione mirata sullo svolgimento di una attività specifica o su una modalità di stile di insegnamento, per me è sempre stata fondamentale per la mia autovalutazione professionale”.

## Conclusioni

Pur nell'evidente peculiarità di alcune pratiche del percorso di reclutamento si pone la riflessione sugli elementi considerati di esportabilità. Il primo elemento è la centralità dell'identità dell'Istituzione. Costruire un PTOF che abbia una evidente impronta pedagogica risulta, nell'esperienza di SCP, una pratica determinante per la qualità dell'offerta formativa. Alcune ricerche internazionali sulle pratiche di accompagnamento dei nuovi docenti (Bickmore & Bickmore, 2010; Smith & Ingersoll, 2004) hanno individuato dei criteri considerati efficaci tra i quali risultano, ai fini del presente contributo, di particolare rilevanza: a centralità di un contesto scolastico di sostegno al neoassunto in un clima di responsabilità collettiva; l'opportunità di osservare insegnanti esperti; l'accurata selezione di tutor qualificati; l'organizzazione di spazi di interazione e confronto tra docenti novizi e insegnanti esperti; un curriculum di supporto intensivo e strutturato nonché l'opportunità di sviluppo professionale; l'esclusione (o quanto meno l'estrema limitazione) di strutture valutative e giudicanti il docente; l'individuazione di strumenti di valutazione formativa e autovalutazione che permettono la valutazione della pratica; l'esplicitazione degli intenti formativi. (Mangione, G. R. et al., 2016)

La pratica di accompagnamento, quello stretto e continuo confronto sia con il tutor sia con il comitato di valutazione, rientra in quei modi e atteggiamenti propri della cooperazione educativa. “L’adulto ‘entra’ nel lavoro di formazione nella misura in cui comincia a parlare di sé, perché le prime modalità difensive consistono sempre nel rappresentarsi l’altro come non abbastanza adeguato, come uno che sbaglia, che è cocciuto, rigido, dogmatico... Questa modalità difensiva, di leggere la relazione cercando sempre e comunque di investigare l’altro, non apre il canale del cambiamento e della formazione. Nel momento in cui l’adulto, finalmente, capisce che lavorare nella formazione significa tentare di capire come è lui stesso, allora comincia il lavoro vero e proprio, perché allora egli ammette la propria inadeguatezza” (Mion, 1994, p. 10).

Già Laporta (1971) affermava come l’atteggiamento cooperativo avesse come condizione il ‘tener conto dell’altro’ perché la cooperazione educativa esiste, e sussiste, là dove viene mantenuta “integralmente la comunicazione delle esperienze come fondamento alla loro elaborazione collettiva e alla successiva progettazione didattica” (Laporta, 1971, p. 115).

## Note

- (1) Si rinvia, per una più dettagliata analisi dell’esportabilità delle pratiche analizzata da Cerini, all’articolo reperibile al link <https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=50214>
- (2) La rete di sperimentazione WikiSchool è composta, oltre che da Scuola-Città Pestalozzi di Firenze, dalla scuola Don Milani di Genova e dalla scuola Rinascita-Livi di Milano. La rete nasce nel 2006 con il progetto “Scuola Laboratorio”, autorizzato ai sensi dell’art. 11 del DPR 275/99. La normativa affida a queste scuole, oltre all’attività didattica, funzioni di formazione orientata al territorio e di ricerca sperimentale, funzionale al rinnovamento del sistema scolastico nazionale.
- (3) L’educazione affettivo-relazionale nasce dai principi dell’Emozione della democrazia divenendo, oggi, gli occhiali con cui leggere la vita scolastica, l’approccio metodologico e didattico che permea ogni azione pedagogica (Bianchini, 2022).
- (4) Il patto professionale è consultabile al link [https://45446da64d.clvaw-cdnwnd.com/0686c40f1d600308adef88e9deaa11f9/200000734-149871498b/All.D - PATTO PROFESSIONALE SCP AS 2023.24.pdf](https://45446da64d.clvaw-cdnwnd.com/0686c40f1d600308adef88e9deaa11f9/200000734-149871498b/All.D-PATTO PROFESSIONALE SCP AS 2023.24.pdf)
- (5) Il *Ci ripenso* è una pratica utilizzata sia con gli alunni sia fra docenti che conclude ogni azione didattica o formativa con l’obiettivo di avere un momento dedicato alla meta-riflessione e all’autovalutazione.
- (6) L’attività di osservazione è inserita nell’articolo 9 del D.M. n. 850/2015 e richiamata dalla Circolare Ministeriale n. 36167/2015. In particolare: l’art.6 formalizza la fase del peer to peer e dell’osservazione in contesto e l’art. 9 ne sottolinea la rilevanza per l’anno di prova “l’attività di osservazione in classe svolta dal docente neoassunto e dal tutor, è finalizzata al miglioramento delle pratiche didattiche e alla riflessione condivisa sugli aspetti salienti dell’azione di insegnamento”.

## Bibliografia

- Bergomi, A. (2019). Affinità elettive. La lezione di Pestalozzi e la Scuola-Città di Ernesto e Anna Maria Codignola. *Formazione, lavoro, persona*, 21, 112-119.
- Bertagna, G. (2020). Formazione iniziale e reclutamento dei docenti: nuove basi per una ripartenza. *Nuova Secondaria*, 1(2020), 2-7.

- Bianchini, M. (2022). Esperienze di partecipazione attiva delle studentesse e degli studenti al processo di decision-making: l'emozione della democrazia a Scuola-Città Pestalozzi. *IUL Research*, 3(5), 287-297.
- Bickmore, D. L., & Bickmore, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1006-1014.
- Calcani A., Marzano A., Trincherò R, & Vivanet, G. (2020). Qualità degli insegnanti: formazione, reclutamento, avanzamento di carriera. Quale scenario?. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 25, 22-34.
- Cambi, F., (1982). *La Scuola di Firenze da Codignola a Laporta (1950-1975)*. Liguori.
- Cambi, F. (2016). L'assoluto pedagogico vent'anni dopo. *Studi sulla formazione*, 19(2).
- Cerini, G. (2014). Buone pratiche (sperimentali) per una Buona Scuola. *Educazione&Scuola* 26 Ottobre 2014
- Codignola, E. (1954). *Un esperimento di scuola attiva: la Scuola-Città Pestalozzi*. La Nuova Italia. Codignola, E. e A.M., (1962), *La Scuola-Città Pestalozzi*, La Nuova Italia.
- De Bartolomeis, F. (1969). *La ricerca come antipedagogia*. La Nuova Italia (ed. 1993)
- Laporta R., (1971), *La difficile scommessa*, La Nuova Italia.
- Laporta R., (1996), *L'assoluto pedagogico*, La Nuova Italia.
- Laporta R., (2001) *Avviamento alla pedagogia*, Carocci.
- Legge 13 Luglio 2015, n.107. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>
- Mangione, G. R., Pettenati, M. C., & Rosa, A. (2016). Anno di formazione e prova: analisi del modello italiano alla luce della letteratura scientifica e delle esperienze internazionali. *Form@re*, 16(2), 47-64.
- Mion, C. (1994). Le relazioni pericolose. *Cooperazione Educativa*, n. 3-1994, pp. 9-13.
- Perrenoud, P. (2006). Il lavoro sull'habitus nella formazione degli insegnanti. Analisi delle pratiche e presa di coscienza. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (eds.), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Armando Editore, Roma
- Tamaro, R., Petolicchio, A., & D'Alessio, A. (2017). Formazione dei docenti e sistemi di reclutamento: un Leitmotiv. *Italian Journal of Educational Research*, (19), 53-68.
- Tempesta, M. (2018). Nuovi modelli di formazione in servizio. In Ulivieri S., Binanti L., Colazzo S. & Piccinino M., (a cura di). *Scuola Democrazia Educazione: Formazione ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*. Pensa MultiMedia Editore.
- Schön, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (Vol. 152). Edizioni Dedalo.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?. *American educational research journal*, 41(3), 681-714.
- Riva, M.G. (2018). Formare nuovi insegnanti fra norme, conoscenza di sé e benessere. In Ulivieri S., Binanti L., Colazzo S. & Piccinino M., (a cura di) (2018). *Scuola Democrazia Educazione: Formazione ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*. Pensa MultiMedia Editore.