

# Primaria oggi

Complessità e professionalità docente

a cura di  
**PAOLO FEDERIGHI,**  
**VANNA BOFFO**

Firenze University Press

2014

Primaria oggi : complessità e professionalità docente / a cura di Paolo Federighi e Vanna Boffo. – Firenze : Firenze University Press, 2014.  
(Manuali. Umanistica ; 12)

<http://digital.casalini.it/9788866556619>

ISBN 978-88-6655-660-2 (print)  
ISBN 978-88-6655-661-9 (online PDF)  
ISBN 978-88-6655-662-6 (online EPUB)

Immagine di copertina: © xxxxx

*Certificazione scientifica delle Opere*

Tutti i volumi pubblicati sono soggetti ad un processo di referaggio esterno di cui sono responsabili il Consiglio editoriale della FUP e i Consigli scientifici delle singole collane. Le opere pubblicate nel catalogo della FUP sono valutate e approvate dal Consiglio editoriale della casa editrice. Per una descrizione più analitica del processo di referaggio si rimanda ai documenti ufficiali pubblicati sul sito-catalogo della casa editrice (<http://www.fupress.com>).

*Consiglio editoriale Firenze University Press*

G. Nigro (Coordinatore), M.T. Bartoli, M. Boddi, R. Casalbuoni, C. Ciappei, R. Del Punta, A. Dolfi, V. Fargion, S. Ferrone, M. Garzaniti, P. Guarnieri, A. Mariani, M. Marini, A. Novelli, M. Verga, A. Zorzi.

© 2014 Firenze University Press  
Università degli Studi di Firenze  
Firenze University Press  
Borgo Albizi, 28  
50122 Firenze, Italy  
<http://www.fupress.com/>  
Printed in Italy

*A Enzo Catarsi*



## Sommario

<b>Pensare l'esperienza. Itinerari nella scuola primaria</b>	XI
<i>Paolo Federighi, Vanna Boffo</i>	
<b>Parte prima</b>	
<b>Sullo sfondo teorico</b>	1
<b>Cap. 1 – La scuola in una società complessa: formare la professione docente</b>	3
1.1 La scuola e la formazione di base dei giovani	3
<i>Paolo Federighi</i>	
1.2 Il ruolo del CdS in Scienze della Formazione Primaria nella recente storia fiorentina	27
<i>Carmen Betti</i>	
<b>Cap. 2 – La formazione degli insegnanti</b>	37
2.1 Le competenze per la professione docente: una prospettiva storica	37
<i>Gianfranco Bandini</i>	
2.2 Innovare la formazione dei maestri: il ruolo del tirocinio per lo sviluppo di <i>expertise</i> didattica	46
<i>Antonio Calvani</i>	
2.3 Bisogni educativi speciali e scuola	53
<i>Luigi d'Alonzo</i>	
2.4 L'insegnante incoraggiante	59
<i>Enrica Freschi</i>	
2.5 Insegnamento come cura di sé	66
<i>Vanna Boffo</i>	

# Capitolo 1

## La scuola in una società complessa: formare la professione docente

### 1.1 La scuola e la formazione di base dei giovani

*Paolo Federighi*

#### 1.1.1 La scuola ‘non-insegnante’

La scuola ‘non-insegnante’ ha lo stesso sapore della cucina che non alimenta, la funzione di una radio che non parla, dell’acqua che non disseta. L’iperbole surrealista di René Magritte sull’arte figurativa («L’art non figuratif n’a pas plus de sens que l’école non enseignante, que la cuisine non alimentaire ecc.»), se riferita alla scuola, può apparire come una affermazione verosimile.

La consapevolezza scientifica e sociale del mancato rispetto da parte della scuola dei propri compiti si manifesta in modo circostanziato quando dalla mera affermazione del diritto/obbligo individuale allo studio, all’accesso al sistema scolastico, si passa alla considerazione dei risultati in termini di apprendimento. Finché il diritto allo studio viene identificato con l’obbligo di iscrizione, di frequenza, di conseguimento di un titolo di studio, l’attenzione si focalizza sugli adempimenti/inadempimenti da parte degli studenti e delle famiglie e sulla capacità della scuola di attrarre e accompagnare i giovani fino alla conclusione del percorso di studi. Quando, invece, l’attenzione viene rivolta verso i *learning outcomes*, i risultati in termini di apprendimento conseguiti dai singoli studenti, la prospettiva cambia, si sposta sull’effettiva funzione insegnante della scuola.

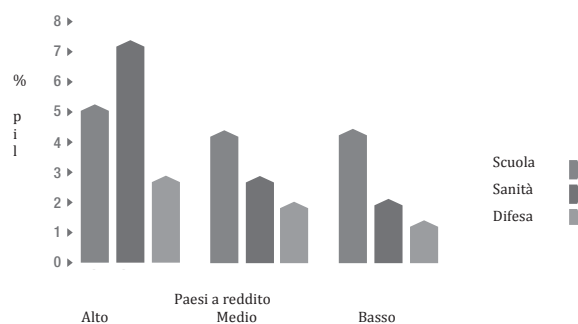
#### 1.1.2 Scuola e mobilità sociale

Il modello moderno di scuola nasce con una prevalente funzione etica, come apparato ideologico sovraordinato agli obiettivi di crescita delle

persone. Gli Stati nazionali si impegnano nella sua costruzione e sviluppo sia per questa funzione sia per rispondere alla necessità di assicurare alla nascente società industriale la risposta alla domanda di competenze, ovvero di forza lavoro dotata dei necessari livelli di conoscenze e abilità.

L'impegno finanziario su questi obiettivi è significativo. Si consideri che le spese dei Governi per la scuola costituiscono il doppio delle spese militari e solamente nei paesi ad alto reddito (e con una popolazione anziana) sono inferiori a quelle per il sistema sanitario.

Tabella 1. Basic Government Expenditures: Global Averages 2009



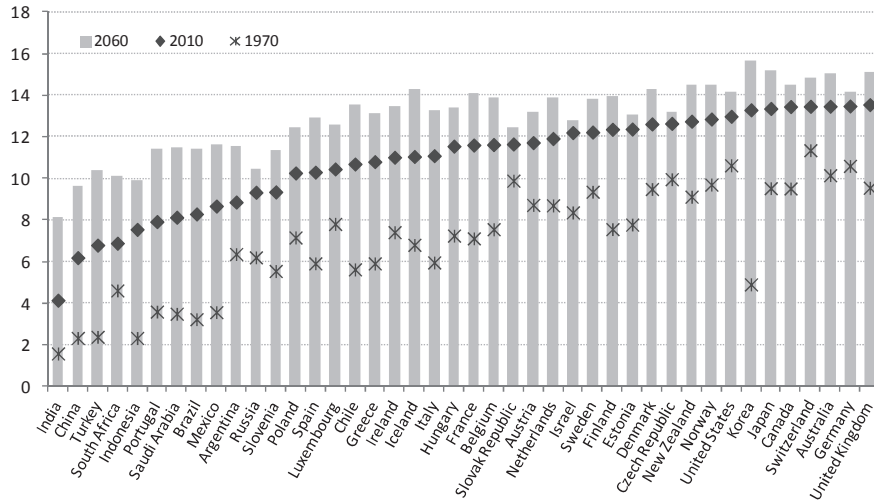
(World Bank DataBank, *World Development Indicators*, 2009-2010).

Questa scelta ha prodotto un indiscutibile aumento della scolarizzazione. Anche in paesi come l'Italia il numero delle persone che accedono al sistema scolastico è in costante aumento e, cosa più significativa, il numero medio di anni che un cittadino passa all'interno del sistema scolastico è in progressivo aumento. I 6 anni *pro capite* di scolarizzazione del 1970 sono raddoppiati nel 2010 e si avvicineranno a 14 nel 2060. Con un numero così elevato di cittadini e di anni di vita investiti nella scuola l'attenzione verso i risultati che ciò produce si accresce.

La ragione di fondo che spiega tali livelli di investimenti è costituita dalla constatazione del ritorno che ciò produce sulla crescita economica di un paese. «Over the next half century, the global economy will grow at around 3% per annum on average, mainly driven as in the past by productivity improvements and build up in human capital» (OECD 2012, p. 21). Tra i *drivers* che contribuiranno a determinare le possibilità di crescita di un paese la qualità del capitale umano assume un rilievo centrale. L'efficacia di tale *driver* deriva solo in parte dagli anni di scolarizzazione. Essa dipende dalla qualità dei contesti e delle opportunità di apprendimento in cui le persone vivono. Accanto all'apprendimento scolastico, va considerato il ruolo centrale e pervasivo dell'apprendimento dei giovani e degli adulti nei luoghi di lavoro, il ruolo dei luoghi di apprendimento presenti nella vita sociale e frutto delle interazioni sociali e, infine, il *personal learning*, ovvero

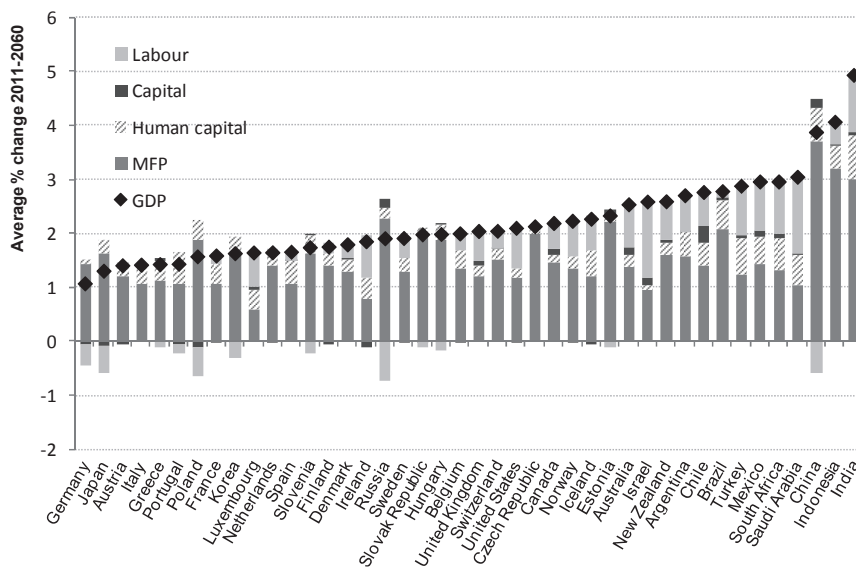
l'apprendimento derivante dalla vita quotidiana e dai consumi culturali e non. Per questo l'economia dell'istruzione e della formazione costituiscono oggi una componente strategica dell'economia globale.

*Tabella 2. Numero medio di anni di scolarizzazione della popolazione in età adulta*



(OECD 2012, p. 19).

*Tabella 3. Contribution of Drivers of Growth to Annual Average Trend Real GDP Growth 2011-2060*



(OECD 2012, p. 22).



Questi dati sottolineano il ruolo strategico dell'educazione e della formazione, ma allo stesso tempo rivelano un'ulteriore evidenza. La crescita economica si realizzerà con il contributo di un sistema scolastico che, in Italia, vedrà aumentare il numero medio pro capite di anni di scolarizzazione di appena una unità in 50 anni. Questo significa che non è necessaria, né prevedibile una sostanziale crescita degli accessi al sistema scolastico e che gli attuali livelli di scolarizzazione sono coerenti con le prospettive di crescita del paese, dunque saremmo vicini al *break-even point*, al punto di pareggio, ciò significa che l'ulteriore arricchimento del capitale umano dipende da altri fattori educativi.

Dei quattro fattori che costituiscono il contesto di crescita delle persone (scuola, lavoro, reti sociali, vita quotidiana e di consumo), la scuola è l'unico che può avere un livello elevato di equità, nel senso che si può presumere che la scuola sia la stessa per tutti (a maggior ragione quella pubblica e, in particolare, quella di base).

Per approfondire, seppur rapidamente, le funzioni che essa svolge e, quindi, comprendere i modi in cui la scuola possa essere migliorata cerchiamo ora di riflettere su due indicatori che illustrano il suo impatto sulla mobilità sociale delle persone e sull'accesso/permanenza al suo sistema. Occuparsi del rapporto tra scolarizzazione e mobilità sociale aiuta a comprendere se e quanto la scuola aiuti i giovani a migliorare la condizione sociale di provenienza.

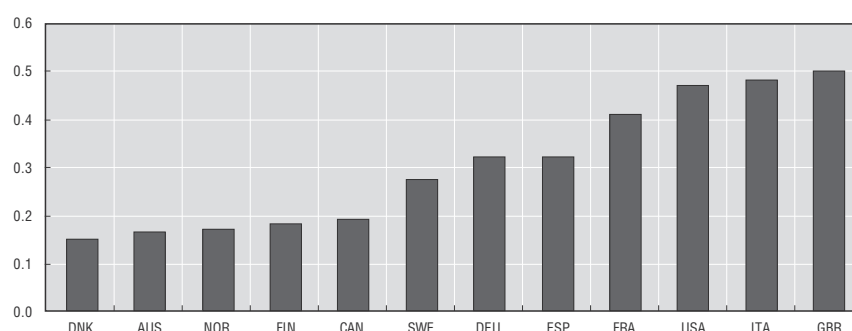
Le teorie del capitale umano attribuiscono alla scuola la funzione di filtro o di *screening* per la selezione dei giovani con le migliori qualità e competenze. Tale funzione decade, ovvero è fortemente ridimensionata dall'eventuale inesistenza di processi di mobilità sociale correlati alle funzioni della scuola. In particolare, va presa in considerazione la mobilità sociale intergenerazionale che evidenzia la relazione tra status socio-economico dei genitori e lo status ottenuto dai loro figli da adulti. Un sistema scolastico privo di inefficienze dovrebbe contribuire sensibilmente a produrre effetti di incremento della mobilità verticale. Al contrario, situazioni di scarsa mobilità sono invece più propense a sprecare risorse umane e talenti e, quindi, a ridurre il ruolo della scuola, accrescendo quello di altri fattori.

La mobilità intergenerazionale dipende da una serie di fattori alcuni legati alla ereditarietà dei caratteri, alla famiglia, all'ambiente sociale in cui gli individui crescono. Tra i fattori ambientali, ve ne sono alcuni che possono essere fortemente influenzati dalle politiche. È il caso delle politiche per l'accesso alla formazione del capitale umano, quali il sostegno pubblico per la prima infanzia, per la formazione primaria, secondaria e terziaria, nonché le politiche redistributive (ad esempio fiscali) che possono ridurre o aumentare gli ostacoli finanziari per l'accesso al sistema scolastico.

I risultati del rapporto *Going for Growth* (OECD 2010) mostra che i bambini italiani provenienti da famiglie povere hanno una maggiore

probabilità di avere in futuro redditi bassi rispetto a bambini poveri che vivono in altri paesi ricchi dell'Occidente. La probabilità che un giovane appartenente a una famiglia non abbiente goda in futuro di salari più alti o possa ottenere un livello di istruzione più elevato rispetto ai propri genitori è relativamente basso. Tale rapporto propone anche una stima della misura in cui i livelli di reddito dei figli sono correlati con quelli dei loro padri (cioè la «elasticità dei redditi intergenerazionali»). Il risultato è che in paesi come il Regno Unito, l'Italia, gli Stati Uniti e la Francia il rapporto è particolarmente pronunciato. In questi paesi, almeno il 40% del vantaggio economico che hanno i padri con elevati guadagni rispetto ai padri con bassi guadagni viene trasmesso ai figli (tab. 4).

*Tabella 4. Intergenerational Earnings Elasticity*



(OECD 2010, p. 185)

Infine, in particolare nel nostro Paese, il livello di istruzione del padre si correla con il livello conseguito dai figli. In situazioni in cui la scuola è un puro strumento di riproduzione sociale il senso della sua funzione è fortemente compromesso e i compiti di crescita delle competenze delle persone è delegata ad altri fattori del contesto educativo.

### **1.1.3 Per chi è utile la scuola italiana: due indicatori**

Prendiamo ora in considerazione due indicatori che ci consentono di constatare l'entità dei fenomeni di esclusione dei cittadini dall'accesso al sistema scolastico, ovvero: gli abbandoni precoci e i cittadini con bassi livelli di istruzione. In entrambi i casi facciamo riferimento alle definizioni Eurostat.

Per l'abbandono prematuro di istruzione e formazione ci si riferisce a persone di età compresa tra i 18 e i 24 anni che soddisfano le seguenti due condizioni: in primo luogo, il più alto livello di istruzione o di formazione conseguito è ISCED da 0, 1, 2 o 3c breve, in secondo luogo, gli intervistati hanno dichiarato di non aver ricevuto alcuna istruzione o formazione nelle quattro settimane precedenti l'indagine.

*Tabella 5. Early Leavers from Education and Training by Sex and Labour Status*

GEO/TIME	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
European Union (28 countries)	15,4	14,9	14,7	14,2	13,9	13,4	12,7	11,9
Italy	20,6	19,7	19,7	19,2	18,8	18,2	17,6	17,0

(<http://www.eurostat.eu> 04/14)

Nel 2013, in Italia, avevamo ancora il 17% di giovani in età compresa tra i 18 e i 24 anni con un livello di istruzione pari o inferiore a 10 anni di permanenza nel sistema scolastico e che non partecipavano ad alcuna forma di educazione. Si tratta di persone il cui sviluppo intellettuale è affidato al lavoro e alle reti sociali. Se paragoniamo il dato italiano con quello medio europeo, si comprende che vi sono ampi margini di miglioramento. Emerge, altresì, come il progresso verso un po' più di equità sia lento nell'assicurare a tutti i giovani il livello di istruzione superiore considerato dalle stesse istituzioni governative indispensabile per vivere e lavorare nel mondo contemporaneo.

Un quadro ancor più preoccupante emerge dalla verifica di quanto gli studenti di 15 anni hanno effettivamente appreso nei loro precedenti anni di scuola. Circa uno studente ogni 5 non possiede un livello di conoscenze (lettura, matematica, scienze) che giustifichi 9 anni di permanenza nelle istituzioni scolastiche. Ed anche in questo caso il raffronto con l'Europa mostra come il sistema scolastico italiano sia tra i meno equi ed efficienti rispetto alla media europea, ma chiarisce anche che il problema è presente in tutti i sistemi scolastici considerati dall'indagine OECD-PISA.

*Tabella 6. Pupil Achievement in Reading, Maths and Science. Failing Pisa Level 2 (2009)*

	Reading	Mathematics	Science
Italy	21	24,9	20,6
Europe	19,6	22,2	17,7

(OECD-PISA 2009)

I dati OECD-PISA possono essere comparati con i risultati delle rilevazioni svolte nel 2011 con bambini della scuola primaria dall'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* e relative ai tre indicatori considerati (*Progress in International Reading Literacy Study, Trends in International Mathematics, Science Studies*).

*Tabella 7. Pupil Achievement in Reading, Maths and Science. Failing to Reach Minimum Threshold*

	Reading	Mathematics	Science
Italy	15	31,3	24,2
Europe	19,9	28,5	25,2

(IAE 2011)

Dalla comparazione tra le condizioni educative dei bambini italiani a 10 e a 15 anni risulta che la situazione migliora solamente per quanto riguarda le competenze matematiche, ma peggiora sia per il *reading* sia per le scienze.

Se assumiamo una prospettiva più ampia e prendiamo in considerazione l'impatto dell'istruzione sulle competenze della popolazione adulta (16-65 anni) vediamo come la situazione si aggravi in modo impressionante: gli adulti che non raggiungono un livello accettabile di competenze matematiche e di *literacy* costituiscono il 70% della popolazione italiana (PIAAC-OECD). Ciò significa che l'istruzione ricevuta a scuola non permane, assume una rilevanza funzionale solamente per meno di un cittadino su 3.

Se, infine, consideriamo che solamente il 40% dei giovani intervistati (*Flash Eurobarometer Entrepreneurship in the EU and beyond 2012*) ha dichiarato che la scuola li ha aiutati ad accrescere il loro spirito di iniziativa, il cerchio è chiuso.

Ci pare di poter concludere senza esagerazioni che le funzioni di accrescimento delle conoscenze di base svolte dalla scuola si limitano a una fascia di popolazione scolastica che, nel tempo, si assottiglia progressivamente nel senso che non sviluppa, né utilizza quanto la scuola dovrebbe aver erogato. Sul piano poi delle competenze, il dato relativo alla capacità di iniziativa conferma l'ipotesi che la scuola sia utile per una minoranza di giovani.

Anche nell'epoca della scuola di massa, questa istituzione conferma la sua funzione di formazione delle *élites*. Questo si rivela in maniera meno rilevante in relazione alla sua funzione di erogazione delle certificazioni e delle qualifiche. Traspare invece in maniera più consistente se prendiamo in considerazione le capacità effettivamente possedute da ogni individuo.

Il fatto che i dati relativi alle qualifiche possedute isolino una minoranza (seppur numerosa) di giovani nella condizione di emarginazione dall'educazione formale, ciò ha un significato limitato se consideriamo che ai titoli non corrispondono competenze reali e che siamo di fronte a processi di erogazione di titoli privi di contenuto e di funzione. La ricerca (Collins) ha mostrato, però, che i sistemi delle qualifiche possono servire più da barriera per l'ammissione a un ceto sociale che a una

funzione di identificazione delle competenze effettivamente possedute. Lo scopo principale dei titoli di studio elevati non servirebbe a segnalare le competenze acquisite, quanto alla selezione dei nuovi membri al fine di preservare i guadagni e il prestigio di alcuni gruppi professionali protetti da norme monopoliste, indipendentemente dalle abilità professionali veicolate. L'esistenza di *job* con tali caratteristiche può «lead to a credentialism rather than a more skilled work force» (Dockery *et alii* 2012, p. 5), ovvero spingere un elevato numero di persone ad acquisire certificazioni rilevanti dal punto di vista culturale, ma non professionale.

#### 1.1.4 Il punto di vista degli studenti e degli insegnanti

A cosa serve la scuola è una domanda che conviene porsi senza confondere la 'scuola' con l'«educazione» e senza cadere nelle illusioni descolarizzatrici. Dobbiamo porci l'interrogativo affrontandolo con la libertà di pensiero di chi sa che è necessario, indispensabile, disporre di luoghi dell'educazione, diversi da quelli che la famiglia può proporre. Solamente in questo modo possiamo assicurare garanzie di equità e di crescita ai giovani di ogni estrazione sociale.

In una intervista ad Alberto Moravia (condotta da Gianni Minoli per la Rai nel 1987), il giornalista chiedeva allo scrittore «Nel '75 lei ha proposto di abolire la scuola media e di sostituirla con il lavoro in campagna e in fabbrica. È una cosa che pensa sempre?» e Moravia rispondeva «Sì. Credo che la scuola media non serva proprio a niente. Serve l'elementare per far leggere e scrivere e far di conto, serve l'università perché si sceglie la propria strada per tutta la vita. La scuola media è un parcheggio» (<<https://www.youtube.com/watch?v=U5PC4ws29Rc>> 05/14). Andrea Bajani, a distanza di tre decenni, ha associato queste valutazioni al 'rinuncianesimo', alla mancanza di volontà di chi non «ha il coraggio di dire [...] che la scuola [...] sia una terra da coltivare, di cui è urgente e necessario aver cura» (Bajani 2014, p. 4).

A noi viene da chiederci in che misura le considerazioni di Moravia debbano essere estese a tutti gli ordini di scuola.

Il contributo di Bajani è interessante proprio perché ha il pregio di raccogliere voci e opinioni che vengono da un mondo che quasi mai interviene spontaneamente e in diretta nella riflessione sulla scuola, quasi mai è ascoltato.

Ai dati sulle performance dell'istituzione, vanno accompagnate le richieste di attenzione che provengono dagli insegnanti:

Io non esisto più, sono diventata invisibile. [...] Entro in classe comincio a spiegare e subito mi accorgo che nessuno mi ascolta. Nessuno capisci? E così per giorni, mesi, forse per tutto l'anno (Lodoli in Bajani 2014, p. 63)

«Allora oggi interroghiamo»  
«Ma prof., veramente aveva detto che oggi spiegava Leibniz...»  
«Ah, sì, alla fine invece ho pensato di interrogare»  
«Perché?»  
«Ho bisogno di voti» (Raimo in Bajani 2014, p. 90).

«Ma cosa gli devo chiedere, quindi?»  
«Un argomento a piacere»  
«Ok. Un argomento a piacere e basta. E sul verbale che ci devo mettere?»  
«Quello che ti pare, ma fai risultare che gli hai fatto più di una domanda» (Dai Pra' 2011, pp. 29-35).

Per riportare alcune delle opinioni degli studenti facciamo riferimento ai risultati di una recente rilevazione svolta dallo *Skolinspektionen* del sistema scolastico svedese. Tra le opinioni maggiormente ricorrenti le seguenti ci paiono particolarmente significative: «Siamo impotenti rispetto a quello che accade nella scuola, ma l'ordine in classe dipende da noi, non dall'insegnante». «Gli insegnanti, poveretti, non possono ascoltarci perché sono impegnati con il loro lavoro. A volte ci parlo quando ho dei problemi, ma non serve a niente». «Se andiamo male a scuola, la responsabilità è solo nostra. I miei genitori mi ascoltano, ma non sanno cosa dire agli insegnanti, tanto non cambia niente». La voce degli studenti è la più nascosta, anche perché marginalizzata nei secoli. Essa appare con difficoltà persino negli atti dei processi per casi di abuso o violenza nelle scuole generate da comportamenti degli adulti. A fronte di orientamenti giurisprudenziali che affermano che

[...] l'utilizzazione della violenza a fini educativi non può più essere considerata legale, si contrappongono sentenze della VI Sezione della Cassazione Penale che affermano che "... l'on ne peut pas inclure parmi les actes illicites, les actes d'un degré de violence physique ou morale minimal, qui sont retenus nécessaires afin de renforcer l'interdiction, non arbitraire ni injuste, face à des comportements objectivement dangereux ou nuisibles étant le fruit de l'inconscience ou de la sous-estimation du danger, la désobéissance gratuite, en opposition ou insolente" (Bandini 2012, pp. 137-151).

È difficile stupirsi se qualche giovane studente si riconoscesse nelle parole che Johnny Cash dedicò alla prigione di San Quentin

*San Quentin, I hate every inch of you. / You've cut me and have scarred me thru an' thru. / And I'll walk out a wiser weaker man; / Mister Congressman why can't you understand*

### 1.1.5 Resistenze al cambiamento

Le osservazioni appena proposte non debbono indurre a credere che nella scuola sia impossibile innovare o che non sia possibile migliorare l'organizzazione e la didattica: moderatamente e con grandi sforzi ciò è possibile. Vi sono numerose esperienze – alcune delle quali sostenute dalle istituzioni – che mostrano soluzioni sostenibili ed efficaci (Menesini *et alii*, 2014). Vi sono poi modelli di scuola – relegati nel privato o nella sperimentaltà – che danno chiare indicazioni circa le soluzioni che potrebbero consentire ai giovani di sviluppare apprendimenti e competenze sociali.

L'interrogativo da porsi è sul perché i Mario Lodi, i Danilo Dolci, i Don Milani, ma anche gli Steiner debbano rimanere relegati nella testimonianza o nelle scuole parallele e non contribuire a rinnovare il sistema scolastico nazionale.

La risposta di Louis Althusser (1972) è nota: la scuola, in quanto apparato ideologico di stato, alla pari di altre istituzioni, educa al *know-how*, ma nei modi in cui viene garantito l'assoggettamento all'ideologia dominante e alla padronanza del tipo di pratiche che essa richiede e attribuisce ai diversi strati sociali in funzione della riproduzione sociale e della forza lavoro.

Le riflessioni di Althusser ci aiutano a comprendere solo parte delle resistenze al cambiamento del sistema. La situazione attuale della scuola non può essere interamente interpretata come frutto di una razionalità pervicace e cinica, sostenuta dal consenso di numerosi portatori di interesse. Ma certo la «teoria dei due popoli» che ispira la segmentazione della popolazione in diversi strati cui riservare un'offerta educativa e opportunità di crescita di diversa qualità e durata può animare una qualche razionalità.

I risultati del Rapporto di Transparency International sulla corruzione nei sistemi educativi pone in luce i molteplici volti di questo fenomeno anche nella scuola e chiarisce come «corruption in education acts as a dangerous barrier to high-quality education and social and economic development» e aggiunge

Corruption not only distorts access to education but also affects the quality of education and the reliability of academic research findings. Corruption risks can be found at every level of education and research systems, from the procurement of school resources to nepotism in the hiring of teachers or the skewing of research results for personal gain. Conversely, education serves as a means to strengthen personal integrity, and is essential for addressing corruption effectively (Transparency International 2013).

Infine, le dinamiche della globalizzazione e della internazionalizzazione del mercato del lavoro non assicurano che gli investimenti in edu-

cazione vadano a vantaggio del paese che li ha sopportati. Con processi legati al mercato internazionale del lavoro e con la *global value chain* i migliori sono attratti dai paesi che offrono i migliori lavori. Se questo non incoraggia gli investimenti dei singoli Stati, dall'altra va anche detto che i giovani di oggi, coloro che appartengono alle generazioni Y e Z, sono probabilmente i più fortunati della Storia dei ventenni e trentenni d'Europa. La mortalità infantile non è mai stata così bassa. Le malattie epidemiche sono drasticamente diminuite. Da decenni sono rari i casi di giovani europei morti in guerra. Le morti sul lavoro sono in progressiva diminuzione, così come gli incidenti gravi. I livelli di istruzione sono sensibilmente cresciuti dovunque e, dall'inizio degli anni 2000, tutte le maggiori imprese si sono dotate di una politica dei talenti. Mai in passato come oggi così tanti giovani hanno avuto l'opportunità di avere di fronte a sé la possibilità di essere occupati in tipi di lavoro ricchi di contenuti intellettuali e di spaziare, non solo per necessità, attraverso un mercato del lavoro globale, cambiando frequentemente datore di lavoro.

Da questo punto di vista, le politiche pubbliche e private non hanno quindi mancato – ad oggi – l'obiettivo di assicurare una *skill supply* in qualche misura adeguata alle esigenze della crescita economica. Esse hanno garantito, seppur con contraddizioni che poi esamineremo, la disponibilità di giovani pronti a entrare nel mercato del lavoro con le competenze richieste e di assicurare «una forza lavoro più qualificata, che grazie a nuovi modelli di organizzazione del lavoro (fosse) in grado di contribuire al cambiamento tecnologico e adeguarvisi». Grazie a questo, una parte di giovani appartenenti alle nuove generazioni ha di fronte a sé un futuro più promettente che in passato.

Già questi tre fattori, da soli, sono sufficienti per lasciar prevedere la stagnazione del sistema educativo e il perdurare della sua riluttanza al cambiamento. Tuttavia, se l'esigenza di una maggiore equità e, se vogliamo, di far crescere i migliori talenti (evitando di sacrificarli per ragioni sociali) non compensa le ragioni della stagnazione rimane pur sempre aperto il problema oggettivo della domanda di competenze del sistema produttivo. Un sistema formativo inefficiente espone le imprese e le famiglie a ulteriori costi di adeguamento delle competenze e impone alla società costi sociali (assistenziali, sanitari ecc.) per il sostegno degli esclusi.

### **1.1.6 Il problema è il modello**

L'origine principale della inadeguatezza della scuola è costituita dal suo modello. Gli storici dell'educazione sono oggi in grado di darci una chiara visione del processo che ha condotto la scuola ad essere ciò che essa oggi appare (dall'origine dell'insegnamento per discipline, all'introduzione dei diversi strumenti, alla strutturazione per ore, ecc.). Di grande interesse è anche lo sviluppo di una ricerca comparativa che aiuta



a comprendere i processi di trasferimento dei modelli, ma anche la loro relatività e potenziale provvisorietà.

Se prendiamo in considerazione l'evoluzione dei sistemi educativi, ci pare di poter affermare che gli sviluppi più significativi a livello di qualità dell'offerta si siano registrati a livello post-dottorato, nelle grandi *business school* presenti nei ranking internazionali. Qui oggi impera un'educazione centrata sul partecipante, fondata sui vecchi metodi dell'educazione attiva, sulla contestualizzazione degli apprendimenti e sulla valorizzazione dell'esperienza. Agli altri livelli i cambiamenti hanno carattere superficiale e non sempre hanno avuto effetti migliorativi. In effetti, il modello scolastico può essere ancora oggi descritto nelle sue componenti fondamentali attraverso la lettura che ne faceva Knowles nel 1973 (Knowles 1973) identificate attraverso i seguenti indicatori:

- *Il bisogno di conoscere*: i discenti hanno solo bisogno di sapere che devono apprendere quello che insegna loro il docente se vogliono andare avanti ed essere promossi; non necessitano di sapere come ciò che apprendono si applicherà alla loro vita reale;
- *Il concetto di sé del discente*: il concetto che l'insegnante si fa del discente è quello di una personalità dipendente, che diventerà perciò anche il concetto di sé che avrà il discente;
- *Il ruolo dell'esperienza*: il vissuto esperienziale del discente ha poco valore, non è utilizzato come risorsa di apprendimento; l'esperienza che conta è quella del docente, perciò le tecniche di trasmissione dei contenuti costituiscono la spina dorsale della metodologia pedagogica;
- *Disponibilità ad apprendere*: i discenti sono pronti ad apprendere ciò che il docente dice loro che devono apprendere;
- *Orientamento verso l'apprendimento*: i discenti hanno un orientamento verso l'apprendimento centrato sulle materie; considerano l'apprendimento come l'acquisizione dei contenuti delle varie discipline;
- *Motivazione*: i discenti sono motivati ad apprendere da moventi esterni – voti, approvazione o disapprovazione dell'insegnante, pressioni da parte dei genitori –.

Queste paiono caratteristiche coerenti con società poco dinamiche e con economie non ancora esposte a rapidi processi di innovazione, alimentate da un mercato del lavoro stabile nella sua domanda di competenze esecutive, ma non ancora interessato ai lavoratori della conoscenza. Infine si tratta di un modello non supportato dalle moderne teorie dell'apprendimento. Ma la valutazione della sua adeguatezza può essere compiuta confrontando le sue caratteristiche con i compiti cui la scuola dovrebbe far fronte, oggi, ovvero con le competenze di base che dovrebbe fornire ai giovani che – entrati oggi nel suo sistema – ne usciranno probabilmente tra 15-20 anni.

### 1.1.7 Approcci al modello di scuola

Le diverse attese rivolte alla scuola nel corso dell'ultimo secolo non hanno intaccato il modello originario. La ricerca storica svolta su alcune componenti della scuola (i curricula, gli strumenti di base – dai registri alle lavagne –, l'organizzazione) evidenzia una sostanziale continuità con le pratiche del XIX secolo. Pur senza smentire la tendenza alla stagnazione del modello scolastico adottato, altre ricerche hanno cercato di porre in luce il succedersi di approcci che hanno influenzato le politiche pubbliche e l'evoluzione delle funzioni della scuola. Le fasi fondamentali possono essere ridotte a quattro. Conviene tener presente che nessuna di queste fasi si è completamente esaurita. Esse convivono sia all'interno di uno stesso Paese, sia nel raffronto comparativo tra le politiche scolastiche di Paesi diversi.

Prima fase: la teoria dei due popoli.

Alla scuola viene affidata la funzione di attuazione della «teoria dei due popoli». Tale approccio mette sostanzialmente in discussione il principio dell'eguaglianza. Nella analisi del pensiero italiano del XIX secolo alla luce della «teoria dei due popoli», da Vico a Gentile, sono state evidenziate le diverse sembianze sotto cui si cela la legittimazione della distinzione tra 'uomo comune' – che alla pari del fanciullo si attiene alla conoscenza individuale e concreta – e gli intellettuali – che «riescono a trasformare sensazioni e intuizioni in concetti e idee» – (Borghi 1951, p. 57). Guidata da questa teoria, la scuola diviene essa stessa un costrutto che legittima e perpetua i dispositivi di discriminazione, di esclusione dei 'peggiori' in ragione della loro appartenenza sociale, etnica, etc. Le politiche che ne sono derivate hanno attribuito alla scuola la funzione di filtro e di segnalazione al mercato del lavoro e alla società delle differenze tra individui. Parallelamente la scuola ha anche sviluppato dispositivi che portassero i giovani alla accettazione del futuro cui vengono destinati operando sia attraverso i meccanismi di costruzione dell'identità professionale durante il percorso formativo, sia attraverso i dispositivi di orientamento e *placement* in uscita.

Seconda fase: la scuola come strumento di trasformazione sociale

L'attesa, la speranza che la scuola possa svolgere un ruolo di trasformazione sociale si sviluppa attorno al decennio 1960-1970. Alla scuola viene attribuito il compito di assumere il ruolo di attore del cambiamento sociale e di creazione di condizioni di eguaglianza tanto al suo interno come nella società. L'idea comeniana di un'educazione per «tutti, in tutto e totalmente» trova espressione in obiettivi politici che propongono l'immediata attuazione dell'eguaglianza delle opportunità di accesso al sistema scolastico, dell'abolizione di ogni tipo di barriera – età, genere, etnia, lingua ecc. –. Sono questi gli anni della crescita degli investimenti nel sistema scolastico, dell'effettiva estensione degli accessi, dell'aumento degli anni di studio per persona, dell'avvio della modernizzazione architet-

tonica e tecnologica della scuole. Sono questi gli anni in cui la scuola si apre in modo nuovo al mondo esterno, in cui si diffonde la pratica del dialogo con le istituzioni culturali, i luoghi di lavoro, il 'territorio' in generale.

Terza fase: la scuola pubblica come strumento delle politiche dei governi.

Il passaggio alla nuova fase è provocato dallo scontro dell'ottimismo e del romanticismo degli anni precedenti con l'evidenza dei fatti. A fronte di crescenti investimenti, i governi si attendono risultati corrispondenti. Ma i dati sono deludenti. La scolarizzazione aumenta, ma non l'effettivo possesso delle competenze possedute dai giovani. Quello che aumenta è il numero di persone che possiedono un certificato di studi cui però non è detto corrispondano le competenze attese. Il fenomeno dell'analfabetismo di partenza – ovvero del mancato possesso di competenze di base dei giovani in uscita dalla scuola dell'obbligo – inizia ad essere documentato. Le politiche e parte della ricerca pedagogica optano per attribuire la responsabilità alla scuola e agli insegnanti, ovvero alla bassa qualità dell'educazione erogata. Da qui l'idea che si possano ottenere miglioramenti sul terreno dell'efficacia e dell'efficienza regolando le modalità di erogazione della didattica. La progressiva standardizzazione della didattica diviene la soluzione perseguita per assicurare l'eguaglianza delle opportunità. I curricula si fanno più strutturati e si iniziano a introdurre i modelli di competenze.

Quegli stessi che – dopo essere stati promossi per quasi 40 anni da intellettuali e governi – saranno giudicati da Guy Le Boterf – loro ispiratore – in termini poco lusinghieri.

[...] il mio maggior disappunto sta nel vedere l'uso fatto in Europa del mio lavoro sulle competenze e, in particolare, la deriva sui referenziali. Il punto di partenza di ogni apprendimento è piuttosto la possibilità di affrontare e risolvere problemi in situazioni reali (Le Boterf 2012).

Quarta fase: il focus sulla *competence supply*.

Diversi decenni dedicati alla ingegnerizzazione della scuola non hanno dato i risultati attesi. Ricerche più sofisticate e sempre più precise mostrano il perdurare delle inefficienze di sistema. Si pensi alla ricerca OECD-PISA – la rilevazione che dal 2000 ha testato le competenze degli studenti quindicenni nella comprensione della Lettura, nella Matematica e nelle Scienze – e ai disperati tentativi di non farne parlare, di negarne la scientificità, di smentirla con affermazioni di principio, di prendersela con il termometro pur di negare la febbre. In risposta ai deficit che il sistema scolastico continua a manifestare (e che abbiamo presentato nei paragrafi iniziali limitatamente ad alcuni indicatori), le politiche si sono orientate su due obiettivi principali.

In primo luogo, l'attenzione verso la standardizzazione si è accompagnata con una crescente enfasi sulla qualità della scuola e sul suo miglioramento continuo. A questo si è accompagnata la creazione o il rinnovamento dei sistemi ispettivi nazionali, in rari casi indipendenti dal Ministero della Scuola, ma sempre più spesso dotati di poteri effettivi di indirizzo e di sanzione di singole scuole, dirigenti, insegnanti. Ma ciò ha anche portato a rivolgere una maggiore attenzione verso i percorsi individuali e personalizzati di formazione e verso la sua contestualizzazione.

In secondo luogo, dal focus sulle performance dei singoli studenti, si è passati a includere anche l'attenzione verso la *competence supply*, ovvero le competenze acquisite dai giovani che il sistema scolastico e formativo in generale saprà mettere a disposizione della società e del sistema produttivo nell'arco dei successivi 5, 10, 15, 20 anni. Il focus si sposta sulla predizione delle capacità della scuola di assicurare l'esistenza di giovani capaci di ricoprire le posizioni lavorative strategiche richieste dallo sviluppo sociale e della produzione di beni e servizi adeguati. In questa fase le politiche pubbliche non si concentrano più solamente sulla scuola pubblica, ma sui risultati che possono essere prodotti dall'insieme del sistema educativo. L'obiettivo è l'equilibrio tra *competence demand* e *supply*. A livello individuale l'approccio cambia. Lo sforzo è di predire i *learning outcomes* che un soggetto può acquisire. In astratto si tratta di un principio che promette il massimo di efficienza per tutti: per lo Stato che investe, per le famiglie e i giovani che vengono orientati verso scelte di vita e di lavoro apparentemente più consone con le loro propensioni. Il problema è costituito dal fatto che la scuola rischia di accentuare la propria funzione selettiva formando persone per un futuro prescritto dalle dinamiche sociali e sancito dalla struttura del sistema educativo e dai servizi di orientamento. Dalla scuola intesa come strumento di trasformazione sociale, si passa a una scuola che cerca di rendere più efficaci i meccanismi di funzionamento all'interno dell'ordine sociale stabilito. La difficoltà di modifica del paradigma scolastico fa riemergere una teoria dei due popoli più raffinata, la scuola torna alle sue origini.

A conclusione di questo rapido excursus ci pare di poter affermare che l'evoluzione delle politiche pubbliche è constatabile. Tuttavia, essa non ha mai messo in discussione il modello originario di una scuola creato per attuare la teoria dei due popoli. Infatti, se alle origini era vietato l'accesso all'istituzione in ragione dell'appartenenza sociale, oggi è negato l'accesso al sapere, o meglio il supporto pubblico per la costruzione di percorsi di crescita individuali che aiutino i giovani ad affrontare il mondo che li attende.

### 1.1.8 Uno sguardo al futuro

Lo sforzo di prevedere il futuro in cui vivranno i bambini di oggi serve a dar senso al presente e a questo fine utilizzeremo i risultati della Ricerca sul

futuro dell'educazione condotta dall'*Institute for the Future* (IFTF 2011). Si tratta di un *Ten-Year Forecast* che utilizza una *signals methodology*, basata su dati aggregati, *expert opinion*, *trends research*. A partire da questi elementi di conoscenza la ricerca individua i *drivers* del cambiamento che avranno un impatto sulla scuola e sulla funzione della professione docente.

I 6 *drivers* che emergono dalla ricerca sono i seguenti:

1. *Incremento della longevità*: questo *driver* sta cambiando la natura della vita lavorativa individuale (e delle carriere) oltre che della domanda individuale di apprendimento. L'incremento della longevità accresce la volontà di apprendere e praticare stili di vita sani, un benessere duraturo, una vita salutare;
2. *Crescita di sistemi e macchine intelligenti*: è certo che i giovani di oggi vivono e vivranno una vita lavorativa diversa, caratterizzata da luoghi di lavoro altamente automatizzati, essi entreranno in un nuovo tipo di partnership con le macchine, di collaborazione e di dipendenza;
3. *Computational World*: l'aumento massiccio dei sensori e della potenza degli elaboratori di dati accresce la possibilità di guardare al mondo come un sistema programmabile. Di conseguenza, la qualità del lavoro e della vita personale dei giovani è sempre più determinata dalla capacità di interagire con i dati (quantitativi e qualitativi), di comprenderne i modelli sottostanti, di prendere decisioni basate sui dati, e utilizzare i dati per progettare i risultati desiderati;
4. *New Media Ecology*: i nuovi strumenti di comunicazione richiedono una alfabetizzazione a tali media (che vada oltre la lettura dei testi). I miliardi di utilizzatori di questi strumenti stanno esercitando un enorme impatto sulla cultura del presente e del futuro. La comunicazione tra le persone sta crescendo, il rapporto con la realtà è filtrato dalle realtà virtuali, i giovani di oggi possono guardare alla realtà da diverse angolazioni e prospettive interpretative. Quello in cui si crede oggi, può risultare falso domani;
5. *Organizzazioni superstrutturate*: le tecnologie sociali (nuove tecnologie e social media) stanno creando nuove forme di produzione e di creazione di valore. L'intelligenza, la creatività, l'innovazione hanno un crescente carattere collettivo e collaborativo. La qualità della vita e del lavoro dei giovani dipende e dipenderà sempre più dalla loro capacità di far parte dell'intelligenza collettiva di grandi e piccole organizzazioni. È dalla loro possibilità di prendere parte a questi processi che dipende la possibilità di crescere anche come persone;
6. *Crescita della interdipendenza su scala mondiale*: questo fenomeno impone ai giovani di vivere e crescere in un mondo che richiede loro la capacità di adattarsi a nuove culture e tradizioni e di gestire ogni tipo di diversità.

### 1.1.9 Le capacità chiave per una vita e un lavoro decente nel prossimo decennio

A partire dall'analisi dei sei *drivers*, la ricerca enuclea le capacità chiave necessarie per vivere nel prossimo decennio e a cui tendere ad adeguare i risultati della formazione ottenibile nella scuola e, quindi, le funzioni della professione docente.

Le capacità chiave sono indicate nelle seguenti:

1. *Sense Making*: la crescente esposizione a nuove forme di rapporto con il mondo, con gli altri e con le informazioni richiede una crescente capacità di apprendere a determinare il significato profondo di quanto sta di fronte a noi;
2. *Intelligenza sociale*: la crescita delle relazioni fisiche e virtuali e le nuove forme di costruzione e distribuzione dei saperi richiedono ai giovani di oggi e di domani l'acquisizione della capacità di stare con gli altri e di stabilire rapporti collaborativi, di stimolare reazioni volute e interazioni;
3. *Produrre idee nuove e adattive*: saper andar oltre le routine, saper partecipare ai processi di continua creazione di nuove conoscenze presenti in quasi tutti i tipi di lavoro, saper andare oltre quello che oggi appare come l'unica soluzione praticabile;
4. *Competenze cross-culturali*: essere capaci di operare in diversi contesti culturali;
5. *Computational thinking*: possedere la capacità di tradurre l'ampia quantità di dati disponibili in concetti astratti e comprendere i ragionamenti fondati sull'analisi delle evidenze;
6. *New Media Literacy*: possedere la capacità di analizzare criticamente e sviluppare i contenuti presenti nei media individuando oltre la dimensione persuasiva presente al loro interno;
7. *Transdisciplinarietà*: capacità di comprendere i concetti utilizzando chiavi interpretative che superano i confini di una singola disciplina;
8. *Design Mindset*: abilità di immaginare, progettare, sviluppare compiti e processi che portano ai risultati voluti;
9. *Cognitive Load Management*: capacità di discriminare e filtrare le informazioni per importanza, capire come massimizzare le funzioni cognitive utilizzando una varietà di strumenti e tecniche;
10. *Collaborazione virtuale*: possedere la capacità di lavorare in modo produttivo, di gestire e rendere evidente il valore del proprio impegno come membro di un team virtuale.

Se tra dieci anni i giovani che sono entrati da poco nella scuola saranno valutati per il possesso di queste capacità come risulteranno? In che misura la scuola di oggi contribuirà a porli in condizione di esercitare queste capacità?

### 1.1.10 Un nuovo modello di scuola

Il modello di scuola

Una scuola centrata sulla trasmissione di saperi disciplinari non è in grado di formare i giovani per la vita sociale e professionale di domani. Pensare un dispositivo che abbia qualche probabilità di svolgere un ruolo positivo è possibile, anche senza entrare in alcun modo nel merito delle pratiche didattiche in senso stretto. La nostra ipotesi relativa al nuovo modello di 'scuola' si fonda su 7 componenti indispensabili:

1. *Futuro*: la scuola deve confrontarsi con il mondo in cui i bambini e i giovani vivranno alla fine della loro adolescenza. Essa non deve essere regolata da curricula ispirati dall'etica di stato, da logiche valoriali di gruppi dominanti e da interessi occupazionali di gruppi professionali. Essa deve ispirarsi alle dinamiche più sane e promettenti del mondo economico e sociale e trarre da loro ispirazione per definire i propri obiettivi formativi;
2. *Docenti*: vi devono operare tre tipi distinti di operatori della formazione. Il giovane deve avere un *coach* che lo guidi e lo orienti durante il percorso. Le attività didattiche devono essere progettate e gestite da formatori che hanno la responsabilità della loro conduzione. Gli esperti disciplinari, i tecnici devono intervenire sotto la direzione del formatore e svolgere i ruoli che per loro sono previsti nel progetto;
3. *Offerta*: l'offerta formativa è strutturata per singole attività di varia durata. Le attività formative sono offerte dai soggetti/organizzazioni che ne hanno le capacità in ragione della loro specializzazione culturale, professionale, sociale ecc. La loro complessità varia in ragione delle persone cui sono rivolte;
4. *Piani formativi individuali*: ogni studente ha un proprio piano formativo individuale che viene aggiornato ogni 6 mesi con l'aiuto del *coach*. Nel piano sono indicate le attività cui il giovane dovrà partecipare nel semestre successivo;
5. *Le attività formative*: sviluppano i temi trattati in forma contestualizzata, a partire dall'interesse a risolvere problemi reali. Sull'esperienza di indagine e sperimentazione si fondano i processi di interpretazione e sistematizzazione delle conoscenze;
6. *Hub*: i gruppi di studio non sono fissi, ma variano nel corso del tempo. Ciò consente di estendere le possibilità di incontro tra giovani di diverso background sociale e di diversi territori. È la qualità del gruppo che fa la qualità dell'occasione formativa;
7. *Valutazione*: la nuova 'scuola' si avvale di un evoluto sistema di monitoraggio e valutazione. La valutazione ha per oggetto tutte le componenti del percorso formativo. La qualità dell'insieme del di-

spositivo è monitorata da un corpo di ‘polizia scolastica’ che ha come compito principale la difesa del diritto all’educazione degli studenti.

### **1.1.11 I formatori e la loro formazione**

Nel corso degli ultimi decenni la qualità degli insegnanti è sicuramente migliorata. Le loro condizioni operative mostrano evidenti progressi rispetto agli anni del secondo dopoguerra. Gli ambienti in cui operano sono migliorati sia nelle architetture sia negli arredi, il ruolo dei genitori e degli enti locali è più significativo, il clima di discriminazione sociale, razziale, di genere è migliorato, le possibilità di accesso e frequenza sono decisamente migliorate, si è accresciuta l’attenzione verso i bambini portatori di bisogni speciali e con difficoltà di apprendimento. Contemporaneamente quella dell’insegnante sta diventando, lentamente, una professione preceduta e accompagnata da una qualche attività di formazione iniziale e continua. Se nonostante i progressi, i risultati sono quelli che abbiamo visto, dovremmo concludere che, probabilmente, questo non basta, che dobbiamo compiere ulteriori passi in avanti rispetto a ciascuno degli indicatori appena accennati, ma che allo stesso tempo dobbiamo interrogarci se siano solamente questi gli oggetti cui prestare attenzione. Oggi le scuole sono migliori per tutti, però non danno i risultati attesi. Così come non si possono pensare gli ospedali senza medici, le scuole senza insegnanti non possono esistere. Entrambi, però, devono dare risultati verificabili. Soffermarsi sulla figura degli insegnanti è necessario per comprendere se la formazione primaria dei bambini del futuro possa fondarsi su loro (oppure se necessiti di altre figure di formatore) e se l’idea di insegnante implicita nei curricula degli attuali Corsi universitari dedicati alla loro formazione sia adeguata. A questo fine estendiamo lo sguardo – seppur rapidamente – ad alcuni fenomeni che caratterizzano la loro figura professionale facendo tesoro delle dinamiche in atto su scala internazionale.

L’identità della figura dell’insegnante ha subito importanti evoluzioni in parallelo con le diverse fasi attraverso cui si sono evolute le attese rivolte al sistema scolastico e le politiche pubbliche che le hanno tradotte in norma (cfr. § 1.1.6). Tale identità dipende dai modi espliciti in cui insegnanti, studenti, genitori, media, istituzioni parlano di tale professione. Dipende inoltre dai comportamenti individuali routinari, ma è anche influenzata dalle dinamiche storiche e politiche.

Il primo cambiamento significativo si verifica con l’affermarsi di politiche pubbliche di standardizzazione dell’insegnamento. Precedentemente, la figura dell’insegnante era associata in primo luogo allo svolgimento di un lavoro sostenuto dal sentimento di adempiere a una missione importante, circondata dal rispetto della società e da un sistema al cui interno si poteva accedere a conoscenze non erogate altrove. Il ruolo dell’insegnante godeva di un ampio margine di autonomia relativa, sancito da una libertà



di insegnamento limitata però (e brutalmente in alcuni periodi storici) da ragioni ideologiche.

Con la standardizzazione del sistema scolastico l'insegnante diviene l'erogatore del curriculum voluto dagli organi governativi centrali, riduce esplicitamente la sua funzione a quella di intermediario di una base predefinita di conoscenze da trasmettere, di un professionista che comunica le idee di altri. Lo stesso linguaggio con cui si parla del suo lavoro cambia. Dai concetti presi a prestito dalla cultura contadina: far crescere, fiorire, nutrire le menti, si passa a concetti derivati dalla nuova cultura industriale: definire gli obiettivi, rispettare le norme, misurare i risultati, garantire un valore aggiunto.

A questo mutamento, si affianca un ulteriore fenomeno dovuto alla perdita da parte della scuola del suo ruolo centrale quale centro di acquisizione del sapere. Il successo degli studenti dipende solo in parte da quanto accade all'interno dell'aula, esso è principalmente determinato dalla loro vita fuori dalla scuola, dalla qualità del capitale sociale e delle reti sociali di cui fanno parte. La scuola ha un peso e un ruolo parziale, quando non marginale, se agita in modo separato dal mondo esterno. Nonostante questi fenomeni, l'insegnante e gli studenti sono valutati per la loro capacità di apprendere in funzione di un curriculum a debole legittimazione:

Perhaps the biggest concern about achievement testing involves the fossilised rigidity of the subject matter that is tested compared to the dynamic needs of children and the rapid evolution of knowledge in the 21<sup>st</sup> Century. Achievement testing presumes that certain subject areas identified in 1892 should be the focus of education in the 21<sup>st</sup> Century as if these subjects alone are the only intellectual "ore" necessary to be mined for the future (Martin 2011, p. 7).

Gli interventi di riforma, in molti paesi, non hanno avuto effetti sostanziali. A ragione Patrick Lewis in *Learning to Think – but not in School* (2007) ha descritto tali cambiamenti come manifestazioni dell'«Hydra curriculum». L'Idra, un grande mostro della mitologia greca dotato di nove teste, capace di uccidere chiunque entrasse in suo contatto, persino con le sue orme. Ucciderla costituì la seconda fatica affidata a Ercole e ci riuscì nonostante che ogni volta che riusciva a tagliare una delle teste dell'Idra, dal moncherino ne ricrescevano due. Il riferimento mitologico chiarisce una tendenza – tipica dell'Italia – in cui chi può tende a obbligare i ragazzi a dedicare parte del loro tempo alle più diverse discipline, estendendo progressivamente il tempo scuola (salvo poi ridurre le ore a 50 minuti). Ridurre o sostituire è quasi impossibile. Anche rispetto al curriculum la scuola ha vissuto fasi di evoluzione che tutt'oggi convivono. È così che l'insegnante si trova a dover agire con il curriculum palese (quello definito per legge), cui si accompagna il 'curricola nascosto' inter-

no (l'organizzazione dei processi educativi informali interni alla scuola) e il curriculum informale esterno (derivante dai percorsi di apprendimento svolti nel quadro delle reti sociali di appartenenza).

Per i compiti che debbono essere affrontati, il ruolo dell'insegnante è sempre meno una missione e sempre più una professione.

La conquista di una elevata e diffusa professionalità è la condizione per ottenere un lavoro stabile (anche se auspicabilmente non a vita), sicurezza, condizioni di lavoro accettabili, risorse per lavorare e uno stipendio adeguato. La «professionalità» è considerata da parte della Commissione Europea e dell'OECD – il primo indicatore di efficienza degli insegnanti. John MacBeath, nel suo *Future of Teaching Profession* (2013, p. 15) propone una sua tassonomia dei punti distintivi della professionalità docente indicandoli, tra gli altri, nei seguenti:

- possesso di un corpo distintivo di conoscenze e abilità di esercitarle sul lavoro;
- percorsi formativi per la preparazione iniziale;
- riconoscimento legale della professione con l'esclusione di chi non possiede le competenze richieste;
- periodo di *induction* come prerequisito e un programma di formazione continua;
- appartenenza ad associazioni professionali, indipendenti dai governi, che tutelano la qualità della professione e il rispetto dell'etica professionale;
- elevato livello di autonomia lavorativa.

La formazione iniziale degli insegnanti è la componente essenziale della loro professionalizzazione. La Commissione Europea, in un documento del 2012 dedicato al tema *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*, fornisce un tentativo ben articolato con cui propone una declinazione delle competenze necessarie per raggiungere un livello di professionalità necessaria per il lavoro di insegnante. L'elenco, forse, non copre tutte le aree richieste per la formazione dei giovani in una prospettiva futura, ma già costituisce un utile punto di partenza per il breve termine.

### **1.1.12. Competences Required for Effective Teaching in the 21<sup>st</sup> Century**

1. Knowledge  
Understanding
  - 1.1. Subject matter knowledge
  - 1.2. Pedagogical Content Knowledge (PCK), implying deep knowledge about content and structure of subject matter:

- knowledge of tasks, learning contexts and objectives
  - knowledge of students' prior knowledge and recurrent, subject-specific learning difficulties
  - strategic knowledge of instructional methods and curricular materials
- 1.3. Pedagogical knowledge (knowledge of teaching and learning processes)
  - 1.4. Curricular knowledge (knowledge of subject curricula – e.g. the planned and guided learning of subject-specific contents)
  - 1.5. Educational sciences foundations (intercultural, historical, philosophical, psychological, sociological knowledge)
  - 1.6. Contextual, institutional, organizational aspects of educational policies
  - 1.7. Issues of inclusion and diversity
  - 1.8. Effective use of technologies in learning
  - 1.9. Developmental psychology
  - 1.10. Group processes and dynamics, learning theories, motivational issues
  - 1.11. Evaluation and assessment processes and methods
2. Skills
    - 2.1. Planning, managing and coordinating teaching
    - 2.2. Using teaching materials and technologies
    - 2.3. Managing students and groups
    - 2.4. Monitoring, adapting and assessing teaching/learning objectives and processes
    - 2.5. Collecting, analysing, interpreting evidence and data (school learning outcomes, external assessments results) for professional decisions and teaching/learning improvement
    - 2.6. Using, developing and creating research knowledge to inform practices
    - 2.7. Collaborating with colleagues, parents and social services
    - 2.8. Negotiation skills (social and political interactions with multiple educational stakeholders, actors and contexts)
    - 2.9. Reflective, metacognitive, interpersonal skills for learning individually and in professional communities
    - 2.10. Adapting to educational contexts characterised by multi-level dynamics with cross-influences (from the macro level of government policies to the meso level of school contexts, and the micro level of classroom and student dynamics)
3. Dispositions: Beliefs, Attitudes, Values, Commitment
    - 3.1. Epistemological awareness (issues concerning features and historical development of subject area and its status, as related to other subject areas)
    - 3.2. Dispositions to change, flexibility, on going learning and professional improvement, including study and research

- 3.3. Commitment to promoting the learning of all students
- 3.4. Dispositions to promote students' democratic attitudes and practices, as European citizens (including appreciation of diversity and multiculturalism)
- 3.5. Critical attitudes to one's own teaching (examining, discussing, questioning practices)
- 3.6. Dispositions to team-working, collaboration and networking
- 3.7. Sense of self-efficacy

Ciascuna delle competenze elencate ha un peso importante nell'esercizio della professione e molte di loro possono essere apprese attraverso la formazione sul lavoro, ma possono anche essere oggetto della formazione iniziale, a livello universitario. Questo, però significa che anche gli Ordinamenti e i Regolamenti dei corsi di studio universitario per la formazione degli insegnanti dovrebbero corrispondere alle qualità professionali che il loro futuro lavoro gli richiederà. Il problema è costituito dal fatto che gli Ordinamenti per la formazione primaria sono principalmente orientati all'ambito del *Knowledge Understanding* (con una forte attenzione verso le discipline oggetto di insegnamento), mentre le *Skills* e le *Dispositions* sono affidate ai Laboratori e al Tirocinio. Sostituire la tesi di laurea conclusiva con la valutazione delle competenze acquisite rispetto a quelle attese potrebbe dare impulso all'adeguamento degli Ordinamenti.

Ma l'adeguamento degli Ordinamenti e dei Regolamenti della formazione degli insegnanti richiede un ripensamento dei requisiti del personale docente incaricato della formazione dei futuri insegnanti. A questo proposito non esistono standard perché la loro adozione provocherebbe la constatazione dell'assenza o della carenza di docenti adatti alla formazione iniziale degli insegnanti. Come sostiene la Commissione Europea

Countries which have not already done so need to define explicitly what competences are required by any professional involved in the initial or continuous education of teachers, in whichever institutional setting they may work. The competences should encompass both first order and second order competences: the former includes basic teaching competences; the latter includes teaching about teaching, research competences, pedagogy and, didactics (European Commission 2012).

I criteri adottati nella tradizione universitaria italiana per attribuire la licenza di insegnare ai futuri insegnanti debbono essere ripensati e ridefiniti tenendo conto, prima di tutto, di cosa significhi essere insegnante di bambini che entreranno tra 20 anni nel mercato del lavoro e nella società civile.

### Riferimenti bibliografici

- Althusser L. 1972, *Lenin e la filosofia*, Milano, Jaca Book.
- Davies A., Fidler D. e Gorbis M. 2011, *Future Work Skills 2020*, Palo Alto, Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute.
- Bajani A. 2014, *La scuola non serve a niente*, Roma-Bari, Laterza.
- Bandini G. 2012, *Les rapports entre adultes et enfants dans les décisions pénales des tribunaux italiens (1930-2010)*, «Paedagogica Historica», 48, 2012: 137-151.
- Berlinguer L. 2014, *Ri-creazione. Una scuola di qualità per tutti e per ciascuno*, Napoli, Liguori.
- Borghi L. 1951, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Firenze, La Nuova Italia (ed. orig. 1951).
- Coleman J.S., Campbell E., Hobson C., McPartland J., Mood A., Weinfeld F. and York R. 1966, *Equality of Educational Opportunity*, Washington, US Government Printing Office.
- Collins R. 1979, *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*, New York, Academic Press, 1979.
- European Commission, Commission Staff Working Document 2012, *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*, Strasbourg, SWD (2012) 374.
- Eurostat 2014, Glossary, *Early Leaver from Education and Training* <<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home/>> (04/2014)
- Flash Eurobarometer 2012, *Entrepreneurship in the EU and Beyond*, 354.
- Dai Pra' S., *Quelli che però è lo stesso*, Roma-Bari, Laterza.
- Dockery A.M., Miller P.W. 2012, *Over-Education, Under-Education and Credentialism in the Australian Labour Market*, Adelaide, National Centre for Vocational Education Research-Australian Government.
- International Academy of Education 2011, *Trends in International Hobby and Science* <<http://timssandpirls.bc.edu/>> (9/14)
- Knowles M.S. 1973, *The Adult Learner: A Neglected Species*, Houston, Gulf Publishing Company.
- Le Boterf G. 2012, *Du présentiel à l'expérientiel: Vers de nouvelles façons de développer les compétences tout au long de la vie*, Montréal, Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente Observatoire Compétences-Emplois, HEC.
- Lewis P. 2007, *How We Think, but not in School: A Storied Approach to Teaching*. Rotterdam, Sense Publishers.
- Lodoli M. 2012, *Addio cultura umanista. Per i ragazzi non ha senso*, «La Repubblica», 31/10/2012 in Bajani A. 2014, *La scuola non serve a niente*, Roma-Bari, Laterza.
- MacBeath J. 2013, *Future of Teaching Profession*, Cambridge, The Cambridge Network.
- Menesini E., Pinto G., Nocentini A. 2014, *Apprendimento e competenza sociale nella scuola*, Roma, Carocci.

- Martin M.T. 2011, *Misconceptions of Achievement Testing*, Arizona School Boards Association, <<http://www.azsba.org/docs/Misconceptions%20of%20achievement%20testing.pdf>> (06/14).
- OECD 2010, *Economic Policy Rweforms. Going for Growth*, Paris, OECD.
- OECD 2010, *Pisa 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics, and Science (Volume I)*, OECD Publishing.
- OECD 2012, *Looking to 2060: Long-Term Global Growth Prospects*, Paris, OECD.
- OECD 2013, *Teachers for the 21st Century. Using Evaluation to Improve Teaching*, Paris, OECD.
- PIAAC-OECD 2013, <<http://www.oecd.org/site/piaac/country-specific-material.htm>> (06/14).
- Sweeney G., Despota K., Lindner S. 2013, *Global Corruption Report: Education*, New York, Routledge.
- Transparency International ed. 2013, *Global Corruption Report: Education*, New York, Routledge.
- Unione Europea 2011, *Un'agenda per nuove competenze e per l'occupazione. Un contributo europeo verso la piena occupazione*, Lussemburgo, Unione Europea.
- World Bank DataBank. World Development Indicators, 2009-2010, <<http://data.worldbank.org/data-catalog/world-development-indicators>> (04/14).

## **1.2 Il ruolo del CdS in Scienze della Formazione Primaria nella recente storia fiorentina**

*Carmen Betti*

L'argomento che sto per introdurre, non è per me un puro e semplice oggetto di studio, neutro, legandomi ancor' oggi al Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria un rapporto per più motivi speciale. Intanto perché ho contribuito, nel bene e nel male come dirò, alla sua istituzione alla fine degli anni Novanta del secolo scorso, a fianco della prima presidente, la collega di psicologia Francesca Morino Abele, che si trovò in forti ambasce quando dovette metter mano all'Ordinamento e al Regolamento del Corso di Laurea, sulla base di criptici documenti ministeriali, fortemente innovativi ma anche per questo di più difficile traduzione operativa, con calcoli da matematici puri per l'attribuzione dei crediti alle diverse tipologie didattiche (lezioni, laboratori, tirocinio) e ai numerosi settori scientifico-disciplinari cui erano stati assegnati precisi coefficienti.

Le fui affiancata perché avevo più di lei familiarità con la scuola, da cui provenivo, ma in quei documenti non ci capivo neppur' io granché, tanto che dovetti collegarmi con altre sedi, per venirne a capo, per la dif-

fusa inesperienza in materia di progettualità curricolare. L'istituzione di quel corso di laurea nella Facoltà di Scienze della Formazione dell'Ateneo fiorentino – che fu attivato fra i pochissimi in Italia fin dall'a.a.1998-1999, grazie alla sollecitudine con cui l'allora preside, Paolo Orefice, aveva inteso in Senato accademico una rete con le Facoltà disciplinari per poter disporre dei docenti necessari al suo avvio – è stata per me una difficile scommessa, che è all'origine dell'intenso legame accennato. Peraltro, dopo quella prima fase, durata non meno di un anno, ho continuato a occuparmene per altri sei, in qualità di Presidente, con un forte impegno, nella consapevolezza dell'importanza della formazione iniziale degli insegnanti per la loro intera carriera.

### 1.2.1 La fase aurorale

Passando a riflettere sul ruolo che tale Corso di Laurea ha avuto, prima nella Facoltà di Scienze della Formazione e oggi nel Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, posso fondatamente affermare che è stato ed è molto rilevante, per non dire centrale. Non subito, e spiegherò il perché, ma dall'a.a. 2004-2005 il numero dei suoi iscritti ha preso a crescere fino a toccare dapprima le 350 unità e poi oltre le 400 l'anno, rasentando i suoi frequentanti nell'a.a. 2006-2007 il 30% degli studenti dell'intera Facoltà e due anni dopo, quasi il 50%. Insomma, un numero di tutto rispetto. È vero che in quelle percentuali occorre includere anche i fuoricorso, che in questo indirizzo di Laurea sono sempre stati parecchi a causa delle molte criticità connesse, ma pur tenendo conto di questa anomalia, le percentuali sono sempre state assai ragguardevoli, in specie se rapportate agli altri paralleli corsi di laurea che invece registravano via via una decrescita.

La sua istituzione risale, come accennavo, a sedici anni fa, quindi si tratta di un corso di laurea assai giovane, nato non per mutazione da un precedente corso di laurea ma *ex novo*. L'ingresso dei maestri all'università, per completarvi la loro formazione, è infatti avvenuta solo a partire da quello storico 1998-1999. È ovvio che i maestri e ancor prima le maestre vi erano entrati da tempo: fin dagli anni Ottanta dell'Ottocento le maestre – se non proprio all'università in istituti para-universitari – e a partire dalla riforma Gentile anche i maestri avevano fatto il loro ingresso negli Istituti di Magistero, elevati in Facoltà nel 1936 con la pubblicazione del R.D. 657/1936 (Di Bello, Mannucci e Santoni Rugiu 1980; Santoni Rugiu 2006), nei quali esistevano due corsi, quello di Vigilanza, triennale e quello di Pedagogia, quadriennale, frequentati in esclusiva da maestri. Ma quella formazione non faceva obbligatoriamente parte del curriculum iniziale dei maestri e men che mai delle maestre di scuola dell'infanzia. Era per così dire aggiuntiva, spesso finalizzata ad avanzamenti di carriera a livello direttivo o ispettivo.

In Europa eravamo rimasti gli unici, a fine millennio, a preparare i maestri nell'ambito della scuola secondaria<sup>1</sup>. Le ragioni? Molteplici: attinenti al mondo scolastico privato, ma anche al braccio di ferro intercorso fra le facoltà disciplinari e quelle della cosiddetta area trasversale, ovvero di Scienze della Formazione, tutte desiderose di essere ben rappresentate con le loro discipline nel corso di studio. Un braccio di ferro che ha bloccato a lungo l'iter di approvazione sia della legge che istituiva la Laurea per maestri sia delle famose SSIS, le Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario.

Fu solo con un atto risolutivo preso nel maggio 1998 ai vertici ministeriali – il ministero era retto da Luigi Berlinguer – che si uscì alla fine dall'*impasse* e venne varato il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, quadriennale, con un duplice indirizzo dal secondo biennio, per la scuola elementare e per quella materna (D.P.R. 471/1996, D.M. 26 maggio 1998; Nota ministeriale 27 luglio 1998; D.M. 28 luglio 1998). Decisione che fu duramente criticata, perché stava per essere licenziato il provvedimento di riassetto di tutti i percorsi universitari, cosa che puntualmente avvenne di lì a poco con la legge 3 novembre 1999, n. 509, che ha introdotto il noto 3+2.

Anche a Firenze si attese alla organizzazione del suo curriculum nel rispetto dei parametri ministeriali, che tuttavia garantivano un buon margine di discrezionalità nella scelta delle discipline, in ossequio alla recente autonomia universitaria (l. 168/1989). Le 2000 ore di impegno didattico previste furono distribuite riservando ai laboratori il 10% dell'orario complessivo; al tirocinio il 20%, mentre le restanti ore furono ripartite fra i corsi e lo studio individuale. In accordo con alcune altre importanti sedi universitarie, come Bologna e Milano, fu messo a punto un curriculum, inteso alla formazione di maestri per la scuola dell'infanzia e per quella elementare, che tenesse conto, per questi ultimi, dell'assetto modulare operante nella scuola elementare a seguito della legge 148 del 1990, dunque con il rafforzamento delle competenze in tre distinti ambiti disciplinari: linguistico, scientifico-matematico, artistico-espressivo, mediante la realizzazione di tre distinti indirizzi, detti *majores*. Fu inoltre predisposto un percorso aggiuntivo finalizzato alla specializzazione per le disabilità, da compiere o in parallelo alle attività previste nel corso quadriennale o dopo il conseguimento della laurea. Così come fu dato al più presto seguito alla selezione del personale scolastico, con distacco totale o parziale, al fine di poter fruire dell'apporto, prezioso, di maestri e di un direttore didattico per l'organizzazione e lo svolgimento delle attività di tirocinio.

<sup>1</sup> Si pensi che per dare attuazione a quanto stabilito nel decreto delegato 417, inerente allo stato giuridico del personale della scuola, dove fin dal 1974 era stata appunto prevista una formazione universitaria per tutti gli insegnanti dei vari gradi scolastici, è occorso un quarto di secolo, per l'esattezza ben 24 anni.



Tuttavia quel corso di laurea, messo in piedi con tanto impegno e slancio, non solo non decollò, ma per alcuni anni sostanzialmente vivacchiò, nel senso che veniva coperta all'incirca la metà o poco più dei posti programmati dal Ministero d'intesa con il nostro ateneo, sulla base del presunto fabbisogno regionale, ovvero dai 120 ai 160 posti sui 250 assegnati. Perché così scarso successo dopo tante attese e speranze riposte in quel nuovo corso di laurea? Dipendeva forse dal temuto test d'ingresso?

La ragione decisiva risiedeva in verità altrove, ovvero nel diploma di laurea che non possedeva efficacia abilitante. Per intenderci, mentre un diplomato del quadriennale Istituto magistrale poteva insegnare subito, essendo quel titolo abilitante all'insegnamento, non così con quello conseguito alla fine del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, utile, secondo la normativa, per accedere semplicemente ai concorsi per l'insegnamento. Quella controproducente *défaillance* era il frutto di un increscioso braccio di ferro fra i sindacati di categoria (contrari a riconoscere all'università i requisiti per abilitare) e la Minerva, la quale cercò a lungo di temporeggiare e poi, per non rinviare *sine die* il varo di tali urgenti provvedimenti, lo fece pur in presenza di questa grave ipoteca.

Non fu però la sola ragione alla base del tiepido interesse degli studenti. Altre derivavano da ulteriori contraddizioni normative e dall'inesperienza stessa in materia di progettazione curricolare, sebbene in larga misura verticisticamente delineata. In breve, il Corso di Laurea, a metà strada fra vecchio e nuovi ordinamenti – i nuovi, come accennato, furono varati l'anno successivo con la l. 509/1999 – prevede un complicato assetto curricolare con ben 42 esami semestrali, pari a 21 annualità modulari, oltre alle già accennate 400 ore di tirocinio e 200 di laboratori, ore, queste ultime, da svolgere obbligatoriamente, secondo quanto recitava la normativa<sup>2</sup>. Insomma, un assetto complesso e defaticante che necessitava di un impegno davvero oneroso.

Molti studenti, pur incamminandovisi con entusiasmo, si perdevano poi lungo il tragitto e non facevano certo buona pubblicità al corso di laurea stesso. Tali perdite non sono avvenute nella disattenzione degli organi accademici che hanno atteso, con successiva modifica del Regolamento<sup>3</sup>, la trasformazione dei moduli in esami singoli di pari crediti per ridurre il carico didattico e hanno cercato di tessere, in collaborazione con gli Uffici

<sup>2</sup> In sostanza i moduli, che comprendevano due o anche tre discipline, dovevano risolversi in un unico corso tenuto dai docenti interessati e concludersi con un unico esame. Tale modello didattico, assai promettente in teoria, non resse alla prova dei fatti e diede pertanto luogo al raddoppio dei corsi e degli esami, con un notevolissimo aggravio del carico didattico per gli studenti, molti dei quali finirono per totalizzare parecchio ritardo anche a causa di simile impostazione, molto caldeggiata nei documenti ministeriali istitutivi.

<sup>3</sup> Ciò è avvenuto dall'a.a. 2008-2009.

scolastici, una rete di scuole per lo svolgimento del tirocinio sull'intero territorio regionale, così da favorire gli studenti pendolari che potevano effettuarlo in scuole della loro zona, e istituendo inoltre, in accordo con l'Amministrazione provinciale di Livorno fin dall'a.a. 2005-2006, un Polo didattico distaccato con corsi e laboratori in quella città<sup>4</sup> (Mariani 2008, p. 7), e un altro a Carrara, d'intesa con l'Amministrazione Comunale<sup>5</sup> (Mari 2004, p. 5), così da corrispondere alle esigenze degli studenti di quelle zone, che erano assai numerosi e troppo distanti per una regolare frequenza delle lezioni e delle altre attività didattiche.

Tuttavia, queste misure non sono state di per sé risolutive. Va sottolineato che il decollo del corso di studio è stato possibile solo quando la laurea rilasciata al termine del quadriennio è stata dichiarata abilitante e, in specie, a seguito dell'attribuzione, a quel titolo, di un punteggio specifico per l'inserimento dei laureati nelle graduatorie permanenti. A ciò provvede, in due diversi tempi, l'allora ministro dell'istruzione del centro-destra, Letizia Moratti che, con legge n. 53 del 28 marzo 2003, tagliò corto con le polemiche e gli conferì efficacia abilitante, mediante la presenza, nelle commissioni di laurea, di un rappresentante ministeriale, talvolta un ispettore altre volte un dirigente scolastico (dt. 5, l. 53/2008). Come si può vedere, bastava davvero poco per garantire tale efficacia, occorreva semplicemente un po' di determinazione politica. L'anno successivo attribuì poi 24 punti alla Laurea in Scienze della Formazione Primaria, utili per l'inserimento nelle graduatorie permanenti, cui le Direzioni provinciali avrebbero dovuto attingere per il conferimento di incarichi e per l'immissione in ruolo. Il testo di legge recitava infatti: «Al fine di tale inserimento, la tabella di valutazione dei titoli è integrata con la previsione di un apposito punteggio da attribuire al voto di laurea conseguito» (*Ibidem*). A ciò provvede il decreto legge, 7 aprile 2004, n. 97, approvato definitivamente in Senato il 26 maggio 2004.

### 1.2.2 La fase di espansione

Fu a partire dall'a.a. 2004-2005 che le cose cominciarono a prendere una piega diversa e le iscrizioni al test di ingresso a conoscere una crescita via via esponenziale. E di vera e propria esplosione si può parlare dall'a.a. 2005-2006: al test di accesso si iscrissero, per 350 posti, oltre mille aspi-

<sup>4</sup> L'informazione è reperibile nella guida per gli studenti specifica per il Polo decentrato di Livorno e per il Polo didattico di Carrara dell'a.a. 2008/2009. Cfr. Mariani A., *Presentazione*, in *Guida dello studente*, a.a. 2008/2009, Firenze, Firenze University Press, p. 7.

<sup>5</sup> La prima convenzione con Carrara venne firmata nell'a.a. 2003/2004. Cfr. Mari G., *Presentazione*, in *Guida dello studente*, a.a. 2004/2005, Firenze, Firenze University Press, p. 5.

ranti, ovvero il maggior numero in assoluto di partecipanti alle prove di selezione d'Ateneo<sup>6</sup> (Massimiani 2006-2007, p. 109).

Le graduatorie permanenti non sono invero sopravvissute a lungo, perché già nel 2006 fu deciso di renderle a esaurimento pur riconoscendo a tutti gli studenti immatricolati fino all'a.a. 2006-2007 il diritto di potersi inserire allorché si fossero laureati (l. 296/2006). Il blocco delle graduatorie permanenti, ancor' oggi in via di esaurimento, fu introdotto per non creare aspettative illusorie e un enorme precariato, tenuto conto dell'impossibilità di assicurare in tempi ragionevoli uno sbocco lavorativo a tutti. Chi consegue oggi il titolo di studio, sa in partenza che pur essendo la laurea abilitante, può accedere a un posto a tempo indeterminato nella scuola solo attraverso concorso, tuttavia nel passaggio da un regime all'altro si è profilata una fase di contrarietà e disaffezione.

Le modifiche morattiane, adottate nel 2003 e nel 2004, hanno comunque reso quel corso di studi assai appetibile in quanto sembrava offrire, più di altri, sicure garanzie occupazionali. Nella sede fiorentina i numeri degli iscritti presero a crescere notevolmente, anche per l'arrivo di molti già laureati, in attesa di occupazione, cosicché fra la popolazione studentesca si verificò una vera e propria metamorfosi antropologica. Se infatti prima si iscrivevano in prevalenza studenti in possesso del titolo di scuola secondaria, dopo i provvedimenti della Moratti il Corso di Laurea fu preso d'assalto da laureati<sup>7</sup> (Massimiani, *Dal maestro diplomato*, cit. p. 107), con maggiori *chance* ovviamente a livello del test di ingresso, i quali avevano, motivatamente dal loro punto di vista ma non dal nostro, un precipuo desiderio, quello di finire al più presto e dunque contestavano talvolta in maniera inurbana, i riconoscimenti di crediti che venivano effettuati e l'assegnazione al II o III anno di corso, in base ai crediti posseduti. Non è stata una stagione semplice, per quanto si verificasse un indiscusso successo sul piano numerico delle iscrizioni.

Le mutazioni non sono però finite con la Moratti. Già all'indomani della sua istituzione come corso quadriennale, lo accennavo, si era cominciato a discutere della sua trasformazione, per adeguarlo al modulo del 3+2, operante dall'a.a. 2001-2002 negli altri corsi di laurea. Ma quale titolo poteva essere conferito alla fine del primo triennio in un corso di laurea per maestri? Questo era il vero nodo da sciogliere. Il dibattito si è protratto con varie ipotesi solutorie. Ad esempio, si ipotizzava che alla fine del triennio, la relativa laurea fosse valida per insegnare nella

<sup>6</sup> Ha scritto il responsabile della Segreteria della Facoltà di Scienze della Formazione, dott. Nico Massimiani, che nell'a.a. 2006/2007, «Scienze della Formazione Primaria è risultato così il Corso a numero programmato con più domande di partecipazione alla sua prova selettiva, in assoluto, a livello d'Ateneo».

<sup>7</sup> Ha inoltre precisato Massimiani, che nell'a.a. 2006/2007, gli studenti laureati che si iscrissero, toccarono addirittura il 68% del totale.

scuola dell'infanzia, ipotesi largamente osteggiata negli ambienti laico-progressisti. E così per diversi anni la situazione è rimasta in stallo, poi si è convenuto di istituire un corso di laurea magistrale a ciclo unico, com'è appunto quello attuale, atipico ma funzionale rispetto alla sua tipologia.

Ovviamente tutto questo processo non è stato indolore sia per chi frequentava e sia per chi aveva intenzione di accedervi. Insomma, l'andamento delle frequenze e quello delle iscrizioni hanno senza dubbio risentito oltre che delle criticità iniziali, anche dell'instabilità che ha gravato per più di un decennio sul suo assetto, pur attestandosi, gli iscritti, su di uno standard continuativamente medio-alto.

La sua ristrutturazione ha avuto luogo infine tre anni fa, per effetto del D.M. n. 249/2010 che ha introdotto modifiche anche per tutti gli altri corsi di nuovo ordinamento, dopo un prolungato e apprezzabile lavoro svolto da una commissione nominata dal ministro Maria Stella Gelmini, presieduta dal matematico Giorgio Israel. Il nuovo corso di laurea, oltre ad essere quinquennale e dunque di un anno più lungo del precedente, è senza dubbio più impegnativo, a causa dei numerosi insegnamenti disciplinari introdotti e per i molti laboratori connessi alle diverse discipline. Non è un caso che le iscrizioni abbiano registrato negli ultimi anni una decrescita dei partecipanti al test di ingresso, perché – lo ripeto – si tratta di un Corso di Laurea senza dubbio altamente formativo, il cui titolo peraltro è oggi bivalente, ossia valido sia per la scuola primaria sia per quella dell'infanzia, ma esso è, senza dubbio, molto più impegnativo di quello quadriennale, non solo per il suo prolungamento, ma per l'accentuata caratterizzazione disciplinare<sup>8</sup>.

### 1.2.3 A conclusione

Al termine di questa mia breve analisi, vorrei riprendere il discorso sul ruolo di questo corso di laurea all'interno dell'Ateneo fiorentino, ruolo, a mio avviso, di indubbia rilevanza, innanzitutto perché è l'unico nell'intera Regione Toscana che presieda alla formazione dei maestri e delle maestre, un compito delicato e insieme cruciale, ma decisivo per l'innalzamento della qualità della nostra scuola di base. Inoltre la sua sempre più evidente caratterizzazione come corso di laurea interdipartimentale, per la marcata presenza di insegnamenti disciplinari tra quelli fondamentali, pone come imprescindibile l'apertura a collaborazioni interdisciplinari, allo scopo di agevolare il successo formativo degli studenti, apertura che non può non produrre processi di revisione metodologica, da parte dei docenti delle scienze psico-pedagogiche ma anche dei disciplinari, i

<sup>8</sup> Dagli oltre quattrocento posti assegnati alla Toscana fra il 2006-2007 e il 2010-2011, siamo passati dall'a.a. 2011-2012 a un contingente di 350 posti.

quali giocano per così dire 'fuori casa', ovvero con studenti con percorsi pregressi variegati, di cui non possono non tenere conto. Tuttavia questa compresenza è senz'altro altamente positiva perché apre a una dialettica fra saperi diversi e anche distanti.

Vorrei richiamare, inoltre, l'altrettanto marcata presenza, accanto alle attività teoriche, di quelle pratico-operative, laboratoriali e di tirocinio, per un numero davvero molto consistente di ore, presenza che non può non far crescere fra tutti i docenti, anche quelli più restii ad aprirsi alla dimensione professionale, la consapevolezza dell'importanza del contatto diretto con le realtà operative e scolastico-territoriali, nonché con chi le dirige, in un confronto di reciproco scambio. È infatti l'unico modo per fondare concretamente la formazione e non conchiuderla in una dimensione astratta, improduttiva per lo stesso studio teorico.

Proprio in relazione al tirocinio vorrei evidenziare la sua importanza formativa, che è duplice o bidirezionale che dir si voglia. Nel senso che se da un lato permette agli studenti di prendere contatto con la realtà viva della scuola e maturare al riguardo precise consapevolezze, consente dall'altro alle scuole, che accolgono nelle loro classi i tirocinanti, di aprirsi a una esperienza che non può non produrre anche in questo caso utili revisioni metodologiche, insomma una formazione continua, per ottemperare sempre meglio all'importante funzione di maestro-accogliente.

Se si pensa che attualmente gli studenti frequentanti il corso di laurea sono ben oltre millecinquecento, si può meglio apprezzare il numero delle classi che vengono annualmente coinvolte nelle attività didattiche di tirocinio sull'intero territorio regionale. In passato sono stati organizzati incontri di riflessione fra il mondo della scuola e l'università per realizzare una condivisione critica dell'esperienza in corso. Sono stati momenti di confronto molto stimolanti che hanno rigenerato energie e volontà di impegno. Certo, tali iniziative dovrebbero essere adeguatamente supportate sul piano finanziario, ma tale aspettativa è oggi da relegare fra i sogni proibiti.

I tirocinanti, lo accennavo, sono presenti su tutto il territorio regionale, e ciò per consentire loro di effettuare il tirocinio in scuole non troppo distanti dalle loro abitazioni, essendo infatti, come già dicevo, molti gli studenti pendolari, provenienti un po' da tutto il territorio toscano. Purtroppo le accennate iniziative intraprese a Livorno e a Massa, in accordo con gli Enti locali di quelle aree geografiche, sono state cancellate dalla cosiddetta *spending review*. Nel nome del risparmio, tutto è tornato, per così dire, alla casa madre con ovvie ricadute sulle presenze alle lezioni.

Tuttavia, sebbene le disposizioni iniziali e quelle via via intervenute non abbiano favorito un andamento lineare di questo corso di laurea, il bilancio è senz'altro molto positivo. I numeri degli iscritti si aggirano sempre intorno alle 350 unità annuali, mentre gli studenti che si sono via via laureati, hanno trovato molto velocemente da inserirsi, sia pur a

livello temporaneo, nella scuola come ci confermano i dati di Almalau-rea. E sono studenti indubbiamente preparati sia sul piano teorico sia su quello didattico-operativo. L'auspicio è che il nuovo corso di laurea quinquennale possa conoscere, rispetto a quello pregresso quadriennale, un suo più lineare sviluppo.

### **Riferimenti bibliografici**

- Di Bello G., Mannucci A. e Santoni Rugiu A. (a cura di) 1980, *Documenti e ricerche per la storia di Magistero*, Firenze, Luciano Manzuoli Editore.
- Mari G. 2004, *Presentazione*, in *Guida dello studente*, a.a. 2004-2005, Firenze, Firenze University Press.
- Mariani A. 2008, *Presentazione*, in *Guida dello studente*, a.a. 2008-2009, Firenze, Firenze University Press.
- Massimali N. 2006-2007, *Dal maestro diplomato al maestro pluri-laureato*, tesi di laurea discussa a Firenze nell'a.a. 2006-2007, relatrice prof.ssa C. Betti.
- Santoni Rugiu A. 2006, *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Roma, Carocci.

### **Riferimenti normativi**

- R.D. 26 marzo 1936, n. 657.
- D.P.R. 31 luglio 1996, n. 471.
- D.M. 26 maggio 1998.
- Nota ministeriale del 27 luglio 1998.
- D.M. 28 luglio 1998.
- Legge 53 del 28 marzo 2003.
- Legge 27 dicembre 2006, n. 296.