



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
"GIOVANNI MARIA BERTIN"

CRESPI – Centro di ricerca educativa sulla professionalità dell'insegnante

FORMAZIONE E SVILUPPO PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI

Struttura del Documento

Premessa

- (A) Per la formazione degli insegnanti (Assunti)
- (B) Quali competenze dell'insegnante
- (C) Idee per emergenza e non solo. *Criteri e proposte*
- (D) Sostenibilità e monitoraggio degli eventuali interventi

PREMESSA

Questo documento è stato scritto dal Centro CRESPI in risposta alla richiesta del Comitato Esperti MIUR di fornire criteri e riflessioni per la formazione in servizio degli insegnanti che vivono e hanno vissuto la chiusura delle scuole da febbraio 2020 e che torneranno a scuola a settembre.

Di seguito vengono riportate alcune riflessioni che sono frutto dell'esperienza di ricerca empirica che i membri del Centro CRESPI hanno condotto, nel corso di molti anni, in diversi contesti della scuola italiana, in molte regioni e a diversi livelli scolastici. Tale esperienza di ricerca è caratterizzata da:

- un focus di attenzione specifico sulla professionalità docente e i molteplici fattori che possono influenzarne la crescita e lo sviluppo;
- la cura per il rigore metodologico nell'uso di molteplici disegni di ricerca qualitativi e quantitativi;
- la scelta politico-metodologica di declinare qualsiasi percorso di ricerca in un'ottica di Ricerca-Formazione, ossia di percorsi di collaborazione con gli insegnanti, per il loro sviluppo professionale e per una effettiva ricaduta dei risultati nella realtà scolastica e formativa (in termini di formazione/trasformazione dell'agire educativo e didattico e di promozione della riflessività dell'insegnante).

A fronte di tale esperienza, sentiamo di poter affermare che qualsiasi progetto si voglia attuare a livello nazionale per la formazione degli insegnanti, esso deve partire da un *ascolto attivo* di coloro che in questo periodo emergenziale hanno vissuto il "fare scuola" e da una seria analisi di quanto davvero accaduto nelle scuole in questi mesi. A tale proposito, sappiamo che il Ministero, a febbraio

2020, ha promosso una indagine online sulla “didattica a distanza attuata dalle scuole in emergenza sanitaria da Covid-19”. Ci pare necessario, dunque, partire dall’analisi di queste informazioni (e da ulteriori risultati provenienti da altre ricerche attualmente in corso a livello nazionale): dai risultati di queste indagini è forse possibile capire – in modo più preciso – quali siano state le reali esperienze vissute dei docenti e i bisogni formativi all’interno dei contesti, spesso drammatici, nei quali la scuola ha agito in questo periodo di emergenza. La stessa restituzione di questi dati alle scuole potrebbe costituire un punto di riferimento importante da considerare in qualsiasi progetto di intervento formativo si deciderà di mettere in atto.

(A) PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

Fermo restando che esistono Istituzioni e interlocutori istituzionali del Ministero Istruzione per la Formazione degli insegnanti iniziale e in servizio, il cui ruolo è centrale e indispensabile, il CRESPI, come Centro di ricerca e raccordo tra Università e Scuole, accoglie con interesse la richiesta di fornire un proprio contributo su questo tema così cruciale in questo momento di transizione del sistema scolastico. Per questo il CRESPI segnala alcuni degli assunti che ne caratterizzano il profilo di Centro di ricerca, e su tale base indica alcuni criteri che si ritengono essenziali per organizzare una formazione degli insegnanti che sia produttiva, cioè alcune linee guida a cui crediamo si debbano ispirare gli interventi di ‘formazione’, in modo da risultare efficaci nel breve periodo a fronte della situazione di emergenza e, allo stesso tempo, proiettabili prospetticamente per la qualità futura della scuola italiana.

[ASSUNTI 1] L’emergenza COVID-19 ha messo in evidenza problemi **non** riconducibili alla **sola situazione attuale**, ma che sono sintomo di problemi più profondi e da tempo presenti nel nostro sistema di istruzione e in relazione alla professionalità e alla formazione dei docenti.

La pluridecennale mancanza di una proposta organica per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria, la scarsa valorizzazione politica e ministeriale della esistente e qualificata formazione universitaria dei maestri e delle maestre della scuola dell’infanzia e primaria, lo scarso investimento in un solido progetto che connetta la formazione iniziale e quella in servizio, l’assenza di autentiche politiche di valorizzazione del ruolo docente a livello sociale sono fra i fattori che, sebbene in presenza in questi ultimi decenni di un dibattito pedagogico ricco e articolato, hanno destabilizzato profondamente il corpo docente e indebolito molte delle innovazioni e riorganizzazioni didattiche proposte. Basti ricordare il susseguirsi dei modelli di formazione iniziale (SSIS, TFA, FIT, PAS, PF24) e di aggiornamento o formazione in servizio (formazione di ambito, rete, SOFIA a catalogo) per comprendere come la chiave di volta debba prevedere non solo un adeguato piano finanziario, ma soprattutto una visione organica che preveda la collaborazione tra Scuola, Università e Associazioni di insegnanti per garantire i necessari interscambio e interdipendenza tra competenze teoriche e professionali.

Le iniziative da adottare nei prossimi mesi dovrebbero, quindi, cercare di confrontarsi con i problemi posti dalla situazione di emergenza, ma coerentemente con una prospettiva di cambiamento più in profondità e più di lungo periodo. Anche pensando a piani pluriennali della formazione in servizio e ad un reale progetto nazionale volto a creare una chiara continuità tra la formazione iniziale e la formazione in servizio, il reclutamento e lo sviluppo professionale permanente di un corpo docente di qualità (riteniamo sia importante, a questo proposito, fare riferimento all’organica proposta della

CUNSF-Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione sostenuta dall'intera comunità pedagogica italiana (<https://www.cunsf.it/insegnanti/>).

[ASSUNTI 2] Sarebbe opportuno che questo piano di attività di formazione fosse accompagnato da una convinta ripresa del **dibattito politico a livello nazionale**, che affronti le questioni cruciali del sistema scolastico con uno sguardo finalmente lungimirante, capace di interrogarsi in modo prospettico sul mandato educativo e culturale che la scuola deve avere nella nostra società e sul ruolo che può ricoprire la figura del docente, coinvolgendo in una sorta di consultazione nazionale i soggetti istituzionali e professionali interessati a vario titolo.

È infatti indispensabile affrontare, in sinergia con il problema della formazione degli insegnanti, la questione ancor più ampia della funzione docente all'interno del sistema-scuola, il ruolo professionale degli insegnanti in termini di autonomia e decisionalità non solo dentro le classi, ma all'interno di reali spazi di collegialità dentro gli istituti e nelle reti di scuole sui territori.

Forse inserirei qui la frase sui dirigenti didattici che potrebbe essere 'allargata' anche al tema dell'autonomia: In questa prospettiva è di fondamentale il **coinvolgimento e il ruolo attivo dei dirigenti scolastici** e l'attivazione di processi decisionali di tipo collegiale, che valorizzino l'autonomia delle singole scuole.

Il tema della formazione degli insegnanti e delle modalità del loro reclutamento dovrebbe essere affrontato nel quadro più ampio di una riforma curricolare e organizzativa dell'intero sistema di istruzione, che – come da tempo evidenziano i risultati delle indagini internazionali, ampiamente confermati dalle rilevazioni nazionali – continua ad essere caratterizzato da risultati di apprendimento non adeguati e caratterizzati da profonde e crescenti diseguaglianze.

(B) QUALI COMPETENZE DELL' INSEGNANTE

È indubbio che la professionalità dell'insegnante debba poggiare innanzitutto su valide competenze progettuali e valutative, fondamentali per delineare e orientare gli interventi didattici, per partecipare alla definizione delle azioni educative di istituto, per immaginare scenari di innovazione per la scuola e nei territori, per pensare alla stessa propria formazione in una continua prospettiva di sviluppo e crescita professionale. Si tratta dunque di coinvolgere pienamente gli insegnanti in percorsi formativi che sappiano sfruttare appieno le evidenze scientifiche della ricerca e che promuovano, in una parola, "abiti" di pensiero riflessivo e critico, indispensabili per affrontare situazioni inattese o non di routine e per re-inventare i processi di insegnamento-apprendimento anche in situazioni di estrema difficoltà, con la capacità di monitorarli e regolarli continuamente in funzione degli obiettivi di apprendimento ritenuti irrinunciabili per tutti (diversificando così le strategie didattiche in funzione delle caratteristiche degli studenti e delle studentesse).

Occorre evidenziare che nella scuola attuale non esistono le condizioni strutturali e organizzative affinché tutto ciò si possa realizzare, occorre pertanto immaginare negli istituti reali "spazi", condizioni e risorse per azioni quotidiane di progettazione collettiva degli insegnanti, anche in sinergia con altre figure educative.

Nella cornice dell'autonomia scolastica, e pensando in particolare all'emergenza attuale da affrontare, è opportuno che le energie di progettazione collegiale nelle scuole siano ampiamente supportate (a

livello istituzionale e organizzativo e fornendo un concreto sostegno di tipo formativo agli e alle insegnanti), così che – nella prospettiva del raggiungimento delle competenze chiave di cittadinanza – i docenti possano sentirsi protagonisti attivi di una ri-organizzazione curricolare che punti sull'interdisciplinarietà e sul confronto e la messa in comune di strategie e risorse didattiche.

Inoltre, è fondamentale che qualsiasi azione formativa venga messa in atto, essa sappia far comprendere alle e agli insegnanti il significato – individuale e politico-sociale – della vera emergenza scolastica che dovrà essere affrontata: il “recupero” del generale decadimento di abilità e funzioni cognitive, della motivazione e delle strategie di studio delle bambine e dei bambini che hanno *perso la scuola*, cercando con ogni mezzo di colmare il danno subito dagli allievi e di realizzare pertanto un'azione non episodica, ma continua di recupero di ciascuno, soprattutto attraverso un'azione di didattica individualizzata.

Una particolare attenzione dovrà essere dedicata ai soggetti più deboli, che più degli altri hanno risentito dell'interruzione delle attività didattiche e della mancanza delle indispensabili relazioni sociali che la scuola garantisce per una crescita sana ed equilibrata. Questa attenzione non dovrebbe essere circoscritta ai soli studenti che attualmente usufruiscono del sostegno (che comunque andrà garantito e rafforzato) o di specifiche azioni didattiche di supporto formalizzate. Dovrà, invece, essere indirizzata a ciascun/a alunno e alunna in un quadro di progettazione della didattica che sappia sempre partire da un'analisi accurata delle loro caratteristiche di ingresso, dei loro bisogni formativi, delle eventuali particolari difficoltà nel rientro a scuola dopo una situazione di elevato stress e sappia, conseguentemente, differenziare metodologie, tempistiche, strategie didattiche e relazionali in vista del raggiungimento di obiettivi di apprendimento irrinunciabili per tutti, affinché non si produca uno svantaggio che diventi endemico per una generazione.

In merito alla definizione di un curriculum formativo per gli insegnanti, ci sembra importante riportare di seguito quanto esplicitato dal Documento della Cunsf, laddove delinea un profilo di competenze dell'insegnante preciso e organico. Ovviamente, tenendo questo profilo quale punto di riferimento fondamentale, è opportuno qui sottolineare l'importanza di una sua declinazione coerente all'interno dei diversi livelli e contesti scolastici (Infanzia, Primaria, Secondaria di I e di II grado, Formazione Professionale CPIA), valorizzando le differenze e individuando le specificità della formazione richiesta a fianco degli aspetti comuni.

Dal Documento Cunsf (<https://www.cunsf.it/insegnanti/>):

«Il profilo dell'insegnante che la scuola dei nostri tempi richiede si configura, dunque, come l'insieme il più possibile integrato e armonico delle seguenti competenze:

1. culturale e disciplinare, basata sulla conoscenza e sulla padronanza della struttura epistemologica della/e disciplina/e di insegnamento;
2. storico-pedagogica, fondata sulla conoscenza della storia della scuola e dei suoi processi di cambiamento, nonché dei principali modelli pedagogici e didattici che hanno ispirato la nostra scuola;
3. pedagogica, volta alla comprensione dell'esperienza educativa, e alla individuazione dei diversi livelli dell'azione educativa: quale idea di educazione (e di educabilità), quali modelli educativi, quale intenzionalità e progettualità educativa;
4. psicologica, fondata sulla conoscenza e sulla padronanza dei processi di apprendimento con riferimento alle funzioni di base e alla valorizzazione delle potenzialità cognitive e socio-affettive dei ragazzi e delle ragazze;

5. didattica, centrata sulla padronanza critica di repertori, anche tecnologici, di modelli e strategie per progettare e organizzare il curriculum, oltre che di gestire e condurre il gruppo classe;
6. valutativa e autovalutativa, tesa a favorire, alla luce dei diversi documenti e strumenti introdotti nel percorso scolastico, la funzione formativa e di orientamento della valutazione e ad accrescere la capacità di valutazione e certificazione delle competenze degli studenti;
7. organizzativa, incentrata sulla capacità di gestire risorse per raggiungere obiettivi, di progettare in team;
8. relazionale, comunicativa, emozionale, fondata sulla capacità di porsi in ascolto degli altri (studenti, colleghi, famiglie ecc.);
9. riflessiva, tesa a favorire la capacità autocritica e di autovalutazione e la dimensione deontologica del lavoro scolastico». [CUNSF *passim*]

(C) IDEE PER EMERGENZA E NON SOLO. Criteri e proposte

La vivacità di Istituzioni, Enti, e altri soggetti non istituzionali svilupperà, e in parte sta già sviluppando, una pluralità di proposte formative, che andranno comunque vagliate e selezionate dalle scuole e dagli insegnanti. A tal fine, dunque, ci pare opportuno delineare alcune linee guida che possano indirizzare non tanto e non solo tali proposte, quanto e soprattutto le scuole e gli insegnanti nelle loro scelte. Si tratta di criteri generali coerenti con le premesse ricordate, e traducibili in scelte precise.

(CRITERI 1). Le iniziative di formazione degli insegnanti in servizio da adottare nei prossimi mesi dovranno confrontarsi con i problemi nell'immediato, ma coerentemente **con una prospettiva di cambiamento più in profondità e più di lungo periodo**, che includa attenzione alle fondamentali competenze professionali già ricordate, e capace di costruire percorsi integrati di formazione di medio-lungo periodo per contrastare l'episodicità e frammentarietà delle iniziative.

(CRITERI 2). Tali iniziative dovranno prefigurare un **percorso formativo che includa e articoli la dimensione nazionale e quella territoriale**. L'intervento formativo non potrà avere solo un carattere centralizzato, pur se sarà importantissimo l'impegno a comunicare, a livello nazionale, valori educativi e proposte metodologiche scientificamente fondate attraverso voci e canali di diffusione autorevoli. È necessario ugualmente pensare anche ad un livello di interventi territoriali, capaci di integrare efficacemente la formazione con i diversi contesti culturali e scolastici. Lo sviluppo professionale degli insegnanti avviene all'interno dei contesti di insegnamento-apprendimento dove lavorano; qualsiasi intervento formativo venga realizzato, esso dovrà essere collegato allo sviluppo delle scuole come ambienti di apprendimento scolastico e professionale

(CRITERI 3) Sarebbe auspicabile che alle attività di formazione si accompagnasse la **costruzione di reti locali di scuole** o comunque di opportunità di confronto, che consentano da un lato di mettere in circolo le esperienze delle scuole e che dall'altro prefigurino stabilità nel tempo delle attività di formazione e la loro sostenibilità. Nella costruzione di queste reti sarebbe importante valorizzare il coinvolgimento delle realtà associative, cooperative, culturali e sociali, che sono presenti sul territorio e l'apporto delle istituzioni universitarie.

(CRITERI 4) Tutte le attività dovrebbero cercare di saldarsi ai **bisogni anche immediati** degli insegnanti, per evitare di configurarsi come un carico solo aggiuntivo di lavoro in una situazione che presumibilmente sarà abbastanza difficile e gravosa per tutti gli insegnanti. Pertanto, **la formazione dovrà essere centrata sulle pratiche didattiche esperite** in questo periodo e sui problemi di insegnamento che esse hanno evidenziato.

(CRITERI 5) I curricoli formativi che verranno proposti dovranno garantire agli e alle insegnanti **una parte di percorso in presenza**, ossia una parte di esperienza formativa “sul campo”, nella quale sia possibile mettere alla prova le proprie pratiche didattiche, verificarne punti di forza e limiti, **nell’ottica dello sviluppo della propria competenza riflessiva**.

(CRITERI 6) Le esperienze condotte in questi mesi hanno messo in evidenza le enormi potenzialità, ma **anche tutti i limiti delle forme di didattica a distanza** realizzate dalle scuole. In primo luogo, sappiamo che gli enormi problemi legati alla disomogenea diffusione della connettività di Rete nei diversi ceti socio-culturali e socio-economici hanno acuito le diseguaglianze fra studenti nella effettiva fruizione di opportunità di apprendimento. Spesso inoltre la didattica a distanza ha fatto prevalere – laddove peraltro già esistenti – modalità di intervento didattico trasmissivo, slegato dal contesto e povero di occasioni di partecipazione attiva degli studenti e delle studentesse e di cura delle loro caratteristiche metacognitive.

Pertanto, a fronte di un approfondimento conoscitivo di quanto realmente accaduto nelle scuole italiane, **la stessa didattica a distanza** (che peraltro non si esaurisce nell’uso delle tecnologie infotelematiche) **dovrebbe diventare oggetto di percorsi di ricerca e di formazione in rapporto e in integrazione con altre modalità di intervento didattico**. Soprattutto è indispensabile che gli e le insegnanti acquisiscano non solo e non tanto le conoscenze e le abilità di tipo tecnologico necessarie allo sviluppo di forme di didattica a distanza, ma sviluppino consapevolezza critica in merito alle differenze che caratterizzano le varie forme di didattica in presenza, mista e a distanza, sia dal punto di vista dell’efficacia formativa, sia dal punto di vista degli aspetti affettivo-motivazionali che le caratterizzano.

(CRITERI 7) Gli e Le insegnanti dovranno beneficiare di attività formative che li accompagnino e li supportino in merito a specifiche abilità di:

- progettazione flessibile e modulare (sia di didattica generale sia nelle didattiche disciplinari), imperniata sull’accertamento continuo e formativo dei livelli di apprendimento degli allievi; nonché di declinazione operativa di ambienti di apprendimento realmente inclusivi;
- di articolazione delle procedure e delle modalità della valutazione, oltre che di un ripensamento di fondo del suo significato in termini di una valutazione come *processo*, capace di supportare l’apprendimento;
- di capacità di decisione professionale. Non occorre tanto ragionare in termini di ‘riduzione dei curricoli’, né tantomeno di differenziazione di obiettivi, quanto di articolazione e differenziazione dei percorsi didattici;
- di individuazione di priorità di contenuti disciplinari che siano rilevanti sia sotto il profilo epistemologico sia sotto il profilo educativo (“**miglio meno, ma miglio**”).

UNA PROPOSTA OPERATIVA

Per agire sui diversi piani e direzioni indicati, si propone di prevedere

- un'azione **concertata** con gli istituti nazionali per la valutazione e l'innovazione educativa e didattica e le strutture ministeriali periferiche;
- la creazione di gruppi di ricerca/progetto che, a seguito di una ricognizione empirica delle pratiche realizzate nell'esperienza Dad, allestiscano **un impianto di formazione scientificamente fondato, essenziale** e centrato sulle pratiche stesse;
- il coinvolgimento di **strutture comunicative** che raggiungano capillarmente il territorio nazionale (per esempio la stessa RAI) per diffondere in tutte le scuole una formazione su aspetti essenziali da parte di voci scientificamente autorevoli;
- a seguito di accordi con USR e Ministero, la costituzione di **gruppi di insegnanti su base territoriale** e/o di singole scuole, per sviluppare progetti formativi comuni e calibrare esperienze 'sul campo' (capaci di coinvolgere attivamente anche i dirigenti scolastici);
- **una solida formazione rivolta a insegnanti-formatori** capaci di supportare e coordinare localmente le esperienze formative;
- la **costituzione di gruppi di ricerca che producano strumenti di monitoraggio** da mettere a disposizione delle scuole, dei dirigenti e dei gruppi di insegnanti e che accompagnino la loro utilizzazione da parte delle scuole stesse.

(D) SOSTENIBILITÀ E MONITORAGGIO DEGLI EVENTUALI INTERVENTI

Infine, quali che siano i percorsi formativi ipotizzati e sostenuti, essi andranno adeguatamente monitorati sotto diversi aspetti.

Sul piano del progetto formativo, va attentamente garantito il controllo dell'implementazione dei percorsi e corrispettivamente della possibilità generalizzata di accesso e fruizione per tutti gli insegnanti.

Vanno previste, al tempo stesso, la possibilità di verificare e ri-progettare *in itinere* momenti o fasi della formazione che dovessero risultare carenti; occorre prevedere modalità miste di raccolta dati per monitorare come le esperienze di formazione e apprendimento professionale fornite impattino sullo sviluppo professionale degli insegnanti e delle scuole in cui lavorano e prevedere via via eventuali aggiustamenti.

Sul piano del sostegno all'innovazione didattica occorre fornire agli insegnanti strumenti di monitoraggio interno delle proprie azioni, con particolare attenzione alle capacità di riconoscere esigenze specifiche degli allievi. Al termine del lungo periodo di didattica in emergenza le condizioni motivazionali e conoscitive degli studenti saranno estremamente differenziate e imprevedibili: per questo andrebbe prevista una ricognizione rigorosa e sistematica di tali condizioni (per esempio attraverso INVALSI), da consegnare alle scuole, che possano tenerne conto nell'allestire proposte didattiche *ad hoc* e controllarne l'efficacia.

Il Centro CRESPI ribadisce la propria disponibilità a collaborare – come gruppo di ricerca – per l’eventuale progettazione di dettaglio delle attività di formazione degli insegnanti e per il loro monitoraggio e valutazione in questa situazione di emergenza; in un’ottica tuttavia prospettica come si è più volte evidenziato nel corso di questo documento.

Oltre l'emergenza: il CRESPI per una valutazione educativa.

1.

L'emergenza determinata dalla pandemia scatenata dal Covid-19 ha messo in evidenza alcune debolezze profonde, di carattere strutturale, del nostro sistema di istruzione. La pandemia ha colpito tutti i paesi, ma ha avuto effetti parzialmente diversi in ciascuno di essi.

Secondo i dati disponibili, per la prima volta nella storia più di un miliardo e mezzo di bambine e bambini, di ragazze e ragazzi in tutto il mondo stanno sperando l'interruzione forzata della propria vita scolastica. In Italia questa interruzione ha riguardato milioni tra bambine e bambini e tra ragazze e ragazzi dagli asili nido alle scuole secondarie.

Ma se la pandemia ha colpito ovunque, non ha colpito tutte e tutti allo stesso modo. Ancora una volta sono stati i soggetti più deboli a subirne in modo più grave le conseguenze. Come prima della attuale situazione di emergenza e ancora più di prima, le differenze derivano da quell'insieme di fattori che vanno sotto il nome di 'povertà educativa': dalle condizioni socio-economiche ai contesti economici e abitativi; dalla diversità di risorse e di servizi presenti a livello territoriale alle diversità nella fruizione di opportunità culturali ed educative extra-scolastiche.

A questi fattori si è aggiunto il peso delle diverse possibilità di accesso alla rete e nella diversa disponibilità di dispositivi digitali, tanto più rilevanti in un momento in cui il solo modo di mantenere un contatto con la realtà dell'esperienza scolastica è stato quello delle diverse forme di didattica a distanza. Secondo l'Istat¹ migliaia di famiglie non hanno dispositivi per seguire iniziative di didattica a distanza. In questo contesto, la distanza fisica ha ampliato quella sociale e culturale.

Inoltre, le iniziative messe in atto dalle scuole per cercare di fronteggiare questa situazione di emergenza sono state di segno molto diverso. La didattica a distanza è di fatto un ombrello sotto il quale sono collocabili realtà molto eterogenee per qualità ed efficacia. Su questo hanno pesato non soltanto i limiti di tipo tecnologico sopra ricordati, ma anche le differenze esistenti tra le scuole in termini di competenze e anche di disponibilità del corpo docente.

2.

Per affrontare questa situazione, nei mesi che verranno non basta ipotizzare un 'ritorno alla normalità', per altro difficilmente configurabile nei tempi e nei modi. È necessario ripensare non solo la didattica, ma anche i modelli organizzativi, gli spazi e i tempi del fare scuola. Una percentuale considerevole (il 46%) di studentesse e studenti frequenta scuole prive di certificati di agibilità². È necessario dare l'avvio ad un discorso ampio, che parta dalla constatazione degli elementi di forte iniquità delle opportunità formative del nostro sistema scolastico nazionale e che proceda con determinazione verso un progetto di cambiamento in senso democratico e di contrasto alla povertà educativa.

Le ragioni dell'iniquità dei risultati che produce da decenni il sistema scolastico italiano vanno ricercate in fattori che sono strutturali e che implicano un radicale ripensamento di dimensioni culturali e organizzative dell'istituzione scolastica e un ingente investimento economico per il rinnovamento dell'istruzione pubblica italiana. L'apprendimento e il sapere, e con essi l'istruzione, sono elementi chiave dello sviluppo democratico del Paese, e alla scuola è assegnata una funzione fondamentale dalla nostra carta costituzionale, ma essa da sola non può affrontare e risolvere i problemi legati alle disuguaglianze sociali ed economiche.

¹ Istat, 2020, *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi*,
<https://www.istat.it/it/files//2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf>

² Save the Children, 2020, *L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*,
https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf

Per questo è necessario analizzare a fondo l'esperienza di questi mesi, allo scopo di trarre idee per la ripresa e gli sviluppi futuri. Uno dei temi oggi maggiormente dibattuti ed elemento chiave per il rinnovamento in senso democratico della scuola è quello della valutazione.

Come Crespi, riteniamo fondamentale legare assieme valutazione e ricerca valutativa: valutare per capire, valutare per decidere quali scelte operare, valutare per individualizzare (a bisogni diversi occorre rispondere variando le strategie didattiche e non gli obiettivi da raggiungere). Nella discussione e nelle proposte che si stanno susseguendo in questi mesi di incertezza, colpisce come quello della valutazione sia uno dei terreni in cui si riscontrano e si scontrano idee e proposte non solo molto diverse tra loro, ma che – soprattutto – rivelano un'idea della valutazione identificata con l'espressione di un giudizio sul livello di 'prestazione' degli studenti (comunque si intenda questa prestazione) e spesso molto debole dal punto di vista teorico e metodologico, anche con il ricorso a distinzioni che andrebbero rivedute (ad esempio tra valutazione formativa e valutazione sommativa). Si tratta di una debolezza in parte determinata dalle incertezze e dalle incongruenze della attuale normativa (stretta tra espressione del rendimento scolastico degli studenti in voti decimali e 'certificazione' delle competenze), ma che trova anche origine in una carenza storica del nostro sistema di istruzione.

La stessa scelta di affidare al voto numerico il compito di assicurare trasparenza e chiarezza nella valutazione rivela una profonda confusione sugli elementi che conferiscono affidabilità e validità ai processi valutativi. D'altro canto, se è necessario sostituire al voto un giudizio, è anche evidente che tale sostituzione non è di per sé sufficiente a migliorare la valutazione. Infatti, è sensato sostituire il voto con un giudizio se il giudizio comporta una formulazione autenticamente informativa, analitica, affidabile e descrittiva del livello raggiunto in ciascuna delle dimensioni che caratterizzano le competenze. Altrimenti, la sostituzione si traduce in un travaso del vecchio vino in nuovi otri, con la mera traduzione di numeri in parole e con differenze marcate dall'impiego di avverbi modali e aggettivi qualificativi che non descrivono, non informano e, esattamente come i numeri, si limitano a classificare studentesse e studenti, senza fornire indicazioni per migliorare apprendimento e insegnamento. Appare dunque necessario ripensare la valutazione nei termini di strategia educativa.

3.

I processi valutativi riguardano non solo gli apprendimenti di studentesse e studenti (come sembrerebbe prevalere nella preoccupazione della scuola negli ultimi tempi, e non solo di quella in emergenza), ma la natura stessa dell'organizzazione scolastica, del curriculum, della didattica. La valutazione ha una dimensione collegiale che non può ridursi alle discussioni in sede di scrutinio. Ripensare alla valutazione degli apprendimenti senza riconsiderare la valutazione della didattica, dell'organizzazione e l'idea stessa di scuola è operazione cieca.

Non si tratta quindi di ripensare la valutazione confidando che l'imposizione di nuove procedure valutative determini – attraverso decretazioni ministeriali – un ripensamento della didattica. La valutazione, come processo regolativo, non giunge alla fine di un percorso, ma ha valore se accompagna e regola, appunto, il processo didattico. Diversamente si continuerebbe a usare la valutazione con mera funzione di controllo e di accertamento finale e conclusivo della didattica e dei curricula.

La valutazione è finalizzata a *dare forma* alla didattica per mezzo di giudizi basati su rilevazioni, osservazioni e analisi di processi e prodotti. Si tratta di uno strumento di regolazione dell'insegnamento e dell'apprendimento incentrato sul *feedback formativo*. Tuttavia, non tutti i riscontri valutativi incidono positivamente sugli apprendimenti, ma solo quelli che evidenziano alcune caratteristiche.

Un buon feedback è rigoroso, specifico, criteriale, chiaro e proiettato verso attività future. Il luogo comune che vede nella valutazione formativa un giudizio indulgente sul livello degli apprendimenti è uno dei più nocivi tra quelli che circolano nelle scuole: non è abbassando il livello degli obiettivi che promuoviamo lo sviluppo di competenze. Al contrario, essendo finalizzata all'orientamento

dell'apprendimento, la valutazione formativa è basata su un controllo quanto più possibile analitico e affidabile delle conoscenze apprese e delle abilità sviluppate.

Inoltre, i riscontri efficaci sono quelli di tipo criteriale, relativi cioè a una scala di padronanza definita in termini osservabili, mentre troppo spesso nelle scuole sono operate delle indebite valutazioni “comparative” tra studentesse e studenti, come se lo sviluppo delle competenze e delle identità delle persone fosse documentabile solo attraverso una sorta di graduatoria.

Infine, un feedback efficace è un feedback tempestivo. È per questo che la valutazione deve accompagnare tutto il processo didattico. D'altro canto, non tutte le valutazioni in itinere possono essere considerate formative. Formative sono solo quelle valutazioni finalizzate a orientare il successivo percorso di apprendimento e di insegnamento, e che si basano su riscontri rigorosi, criteriali e tempestivi.

La valutazione è, quindi, parte integrante delle strategie didattiche. Questo significa che non va considerata né da chi insegna né da chi apprende *un fine*, bensì *un mezzo* di insegnamento e di apprendimento.

La valutazione è un mezzo di insegnamento perché è sulla base di essa che chi insegna verifica l'efficacia della propria azione didattica, evitando di cadere in quell'autoreferenzialità che talvolta caratterizza le prassi abitudinarie, ma assumendo piuttosto decisioni informate su come procedere.

La valutazione è un mezzo di apprendimento perché è incentrata sulla condivisione e sull'impiego attivo di criteri valutativi. Si tratta di un processo che prevede che chi apprende sia soggetto attivo piuttosto che mero oggetto di valutazione. Il ricorso all'autovalutazione – pratica imprescindibile in una compiuta valutazione, ma scarsamente diffusa nelle scuole italiane secondo quanto dichiarato da un campione rappresentativo di docenti³ – ha ricadute positive sulla motivazione intrinseca e sullo sviluppo di competenze metacognitive, e consente a studentesse e studenti di impiegare i criteri valutativi come strumenti di riflessione per orientare il proprio percorso di apprendimento e di crescita personale.

4.

Per rendere concreta e operativa una visione della valutazione come efficace strategia di apprendimento e insegnamento è necessario investire sull'istruzione ri-orientando radicalmente le politiche sulla formazione e lo sviluppo della professionalità degli insegnanti sin qui perseguite. Le modifiche alle normative sulla valutazione – seppure necessarie – rischiano di essere vanificate dalla carenza di interventi su elementi strutturali del sistema scuola. Agire su tali elementi significa affrontare la questione del ruolo professionale di chi insegna, per restituire ad esso valore e reali spazi di azione intellettuale e progettuale dentro le scuole; significa al contempo avere un progetto serio e ampio sulle politiche di reclutamento di migliaia di docenti, del loro tempo lavoro dentro la scuola e della loro formazione iniziale e continua. Il cambiamento strutturale passa attraverso un ragionamento approfondito, collettivo e allargato sui temi dell'autonomia scolastica (e delle sue potenzialità), del funzionamento degli organi collegiali degli istituti e dei rapporti tra scuole e territorio.

Affrontare il cambiamento strutturale richiede di mettere in discussione modelli culturali, organizzativi e didattici rigidi, che fanno della “separazione” l'elemento chiave di tutto il sistema: la separazione tra didattica e valutazione qui richiamata, ma anche la separazione tra teoria e pratica, la separazione tra discipline, la separazione tra tipologie di istituti, fino alla separazione implicita, ma sempre più evidente, tra una popolazione scolastica avvantaggiata e una popolazione che, semplicemente, “non ce la fa”.

³ Indagine Talis, 2018, https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_ITA_it.pdf