

Primary and pre-primary teacher initial education and training in Bergamo in the European context: feature and challenges

La formazione dell'insegnante di scuola dell'infanzia e primaria a Bergamo nel quadro del contesto europeo: peculiarità e sfide

Cristina Casaschi^a

^a *Università degli Studi di Bergamo*, cristina.casaschi@unibg.it

Abstract

Primary and pre-primary teacher's initial education and training is a strategic focus for a country's development prospect, as generally highlighted on international scale. It is a powerful personal pedagogical opportunity as well as a social responsibility as training can also be a personal self-education chance when organized in an integrated way. This essay is clearly showing the way University of Bergamo has taken on this challenge and what it is putting in place as answers in terms of work-based learning paradigm: academic procedures, organization and educational side.

Keywords: teacher education; work-based learning; academic didactics.

Abstract

La formazione dell'insegnante di scuola dell'infanzia e primaria è, come sottolineato a livello internazionale, uno snodo strategico per le prospettive di sviluppo di un Paese. Oltre che una responsabilità sociale, è anche una potente opportunità pedagogica personale in quanto la preparazione alla professione può essere, se impostata in modo integrato, occasione di autoformazione della persona. Il contributo presenta come l'Università degli Studi di Bergamo abbia accolto questa sfida e quali risposte di carattere ordinamentale, organizzativo e didattico, riassumibili nel paradigma dell'alternanza formativa, stia mettendo in campo.

Parole chiave: formazione docenti; alternanza formativa; didattica universitaria.

1. La formazione del docente di scuola dell'infanzia e primaria in Europa.

La formazione degli insegnanti in Europa e non solo è oggetto, in particolare nell'ultimo quindicennio, di un processo di revisione e ristrutturazione (Caena, 2011). Unione Europea ed OECD hanno prodotto una intensa mole di ricerche sia di carattere comparativo sia qualitativo¹ ed emanato raccomandazioni e linee di indirizzo sulla formazione degli insegnanti in senso più generale. Esse, in sintesi, evidenziano la centralità del compito del docente, a partire dalla prima infanzia, per lo sviluppo socio-economico della popolazione ma al contempo riscontrano un tendenziale invecchiamento del corpo docente, una attrattività della professione in calo (evidenza non rilavabile in Italia, per ragioni storico-politiche note), alcune criticità legate allo status degli insegnanti, dal reclutamento allo stipendio, dal pensionamento alla progressione di carriera. I principi che i Paesi hanno tendenzialmente assunto come direttrici guida delle riforme effettuate e in atto possono essere così sintetizzati (Dordit, 2011): portare la formazione di tutti gli insegnanti a livello terziario; curare lo sviluppo professionale lungo tutto l'arco della carriera e non solo nella sua fase iniziale o ancor meno preparatoria, incrementare la mobilità tra Stati membri; realizzare una collaborazione dinamica tra istituti di formazione alla professione, istituzioni scolastiche, imprese e soggetti che incrementano e certificano le competenze nel corso della carriera lavorativa.

Per quanto attiene ai requisiti di accesso alla professione, in Europa la qualifica minima richiesta agli insegnanti di livello ISCED 0 (prima infanzia e pre-primario) e ISCED 1 (istruzione primaria), secondo la classificazione Unesco 2013 "International Standard Classification of Education" (Unesco, 2015), è generalmente un diploma di primo livello (Bachelor, dai tre ai quattro anni), con significative differenziazioni: in alcuni Paesi anche per l'istruzione di livello primario e pre-primario è previsto il Master Degree (come in Italia) mentre in altri, come per esempio Repubblica Ceca, Germania, Austria, Malta e Slovacchia, nel 2013 non era ancora richiesta una qualifica terziaria per gli insegnanti del livello pre-primario. Per il livello primario sono più diffusi i Paesi nei quali è richiesta una qualifica master (dai quattro ai cinque anni). Solo in Francia, Italia, Portogallo e Islanda i futuri insegnanti per il livello pre-primario sono istruiti tramite master. In relazione all'Early Childhood Education and Care (ECEC), la formazione iniziale può essere dedicata unitariamente ai livelli ISCED 0 e 1 (ad esempio Italia, Francia) e separatamente alla fascia 0-3 anni mentre in altri casi, come ad esempio in Spagna o Polonia, la formazione per il livello pre-primario-afferisce ai Corsi bachelor; corsi master sono previsti solo per la scuola primaria. Esistono, in rari casi, anche programmi più o meno brevi di riqualificazione professionale (si veda ad esempio il Progetto francese rivolto però alla scuola secondaria *Emplois d'Avenir Professeur* – EAP), forme contrattualizzate in alternanza (Francia) o forme di apprendistato professionalizzante o di alta qualificazione.

Con riferimento all'accesso e all'erogazione della formazione iniziale, è interessante notare che sono pochissimi i casi (Repubblica Ceca, Estonia, Irlanda, Finlandia, Croazia) nei quali l'ingresso alla formazione iniziale comprende forme di rilevazione vocazionale od orientativa (in Svezia si prevede un vero e proprio test attitudinale ed una osservazione del

¹ In particolare riguardo alla scuola secondaria di secondo grado, come nel recente studio Commissione Europea/Eacea/Eurydice (2015). I dati presentati in questo paragrafo sono tratti dalle pubblicazioni della Commissione Europea e del Parlamento Europeo (2014), Eurydice (2013, 2016, 2017) e Dordit (2011). I dati e i processi nazionali sono in continua evoluzione, dunque scopo del paragrafo è identificare trend o peculiarità più che presentare dati di dettaglio riferiti ai singoli sistemi.

candidato in situazione di insegnamento), d'altro canto ciò dipende anche dal tipo di qualifica che è prevista al termine del percorso, che non sempre è abilitante (definita anche qualificante) a livello nazionale. Non è sempre l'università o solo l'università a curare la formazione dei docenti; in molti casi ad essa si affiancano Scuole dedicate (come per esempio le Hautes Écoles in Belgio) incardinate o meno negli atenei. Interessante l'esperienza inglese nella quale è possibile acquisire la formazione iniziale anche attraverso percorsi proposti da consorzi di scuole, accreditati presso l'Agenzia Nazionale deputata (Magni, 2017).

Per quanto riguarda la strutturazione didattica e disciplinare della formazione iniziale, essa comprende ovunque aspetti di carattere professionale, legati alla relazione insegnamento-apprendimento e a tutti i fattori che vi concorrono, e aspetti di carattere prettamente epistemologico-disciplinare relativi a quanto ogni docente andrà ad insegnare. Trasversalmente alle due dimensioni si prevede di curare la maturazione di competenze di ricerca e utilizzo mirato delle TIC. Conseguentemente, la formazione iniziale può svilupparsi, a seconda dei Paesi, secondo un modello cosiddetto simultaneo (o, in certi casi, concorrente), dove aspetti disciplinari e professionali vengono affrontati contemporaneamente, o consecutivo – proprio della formazione dell'insegnante secondario ma non solo – che vede prima l'affronto delle dimensioni professionali e poi di quelle disciplinari o viceversa. In più sistemi anche nel livello primario sono presenti sia insegnanti di tipo 'generalista' sia dotati di specializzazione disciplinare.

La formazione professionale specifica nei programmi formativi per i futuri insegnanti del livello pre-primario e primario, rappresenta mediamente circa un terzo dell'intero carico di lavoro, ed è sempre suffragata da tirocinio che in alcuni casi, come in Francia, può essere differenziato tra "tirocinio in osservazione", atto alla rilevazione delle pratiche e delle problematiche sul campo, e 'tirocinio di responsabilità', nel quale lo studente assume in modo più diretto la conduzione, supervisionata, di una attività didattica. Il numero delle ore di tirocinio previste nel percorso è molto differenziato e va da un minimo di 144 in Germania (con debite differenziazioni tra Landër, e solo per il grado primario), ad un massimo di 950 in Spagna. In alcuni casi il periodo di tirocinio viene valutato anche dagli insegnanti esperti accoglienti, e la valutazione della pratica scolastica può condizionare il completamento del programma di formazione iniziale e l'ottenimento della relativa qualifica (Irlanda, Danimarca). Esperienze di insegnamento estranee alla formazione iniziale possono essere riconosciute come crediti aggiuntivi. Il tirocinio è sempre accompagnato da attività di tutorato riflessivo e mentoring. In Estonia è previsto il dispositivo del portfolio. In soli otto Paesi è richiesta ai formatori degli insegnanti una formazione e/o esperienza specifica relativa al livello scolastico (o prescolare) di riferimento.

L'ingresso nella professione e le prime fasi di avvio della carriera risultano essere per i neo-insegnanti una fase particolarmente critica e delicata, non in tutti i Paesi accompagnata ad hoc. A questo proposito l'Europa "sollecita un'attenzione particolare [...]; incoraggia lo sviluppo di reti di sostegno e programmi di tutoraggio, attraverso i quali insegnanti di comprovata esperienza e capacità possano svolgere un ruolo essenziale nella formazione dei nuovi colleghi". (Commissione Europea, 2010, pp.8-9).

2. Il Corso di Laurea magistrale in Scienze della formazione primaria di Bergamo

Nell'anno accademico 2016-2017, con autorizzazione straordinaria MIUR, è stato istituito presso l'Università degli studi di Bergamo il nuovo Corso di studi in Scienze della formazione primaria. Il Corso è stato progettato in continuità con le linee strategiche identificate dal Senato accademico di Ateneo e si è ispirato alla concezione di Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore promosso dal Processo di Bologna (BFUG, 2015; Zaggia, 2008). Ci si è poi voluti positivamente correlare a quanto, in occasione del nono centenario di istituzione dell'Ateneo bolognese, i Rettori di 816 Università sottoscrissero nella *Magna Charta Universitarum* del 1988. Intorno ai richiami in essa contenuti con riferimento all'apertura all'internazionalizzazione, alla imprescindibile necessità di rivolgersi e di acquisire apporti dall'intera società civile, nell'ottica della formazione permanente, si sono coagulati i principi e i criteri che il Corso in predica ha voluto assumere e realizzare concretamente: autonomia, costruzione e rielaborazione critica della conoscenza, libertà ma anche comunità di insegnamento e apprendimento, inscindibilità tra azione didattica e ricerca.

Prendere sul serio questi punti ha chiesto un lavoro intenso orientato su tre direttrici, tendenzialmente (ma non automaticamente) convergenti:

1. dare seguito alla politica accademica in atto presso il Dipartimento di Scienze umane: in tutti i Corsi di laurea (Scienze dell'educazione, Scienze psicologiche, Scienze pedagogiche, Psicologia clinica) è diventata pratica didattica riconosciuta anche nell'ordinamento la dinamica circolarità di rapporto tra studio e lavoro, realtà accademica e dimensione territoriale, teoresi e pratica, cortocircuitati attraverso l'esperienza del tirocinio curricolare.
2. garantire il rispetto della norma che regola la formazione iniziale degli insegnanti (D.M. n. 249/2010) e tenere in debito conto le Raccomandazioni del Consiglio Europeo relative all'efficacia della formazione.
3. realizzare nel concreto il paradigma dell'alternanza formativa, che possiamo richiamare come segue: "Il segreto pedagogico dell'alternanza formativa [...] è comprendere nel pensiero e agire nell'azione volontaria in maniera tale che, in ogni tempo, luogo, azione e relazione, sia sempre intenzionalmente contenuta, trovata, giustificata e in che senso e perché la «con-crezione», non la «dis-crezione», tra precomprensione antepredicativa delle cose e delle situazioni affrontate e loro comprensione predicativo- categoriale, tra azione e pensiero, materia e idea, lavoro e studio, pratica e teoria, esperienza e ragione, realtà e cultura, vincoli di contesto e possibilità; in una moltiplicazione di prospettive che si inseguono e si ibridano senza soluzione di continuità, e che ricordano, tutte, le epistemologie della complessità oggi impegnate a rileggere la classica convinzione aristotelica sull'aporeticità intrinseca del reale e la vertigine della sua inesauribile mise in abîme euristica" (Bertagna, 2016, pp. 118-119).

Una sfida non da poco, quindi, che ha messo in opera fin da subito uno stile innovativo.

2.1. Il progetto di Corso

Cinque i connotati innovativi che caratterizzano il Corso di laurea Classe LM-85 bis di Bergamo:

4. essere rivolto a giovani diplomati interessati, oltre che all'acquisizione terminale dell'abilitazione all'insegnamento, ad un'offerta formativa strutturalmente basata sulla sistematica alternanza formativa;
5. essere destinato anche ai numerosi maestri in servizio ancora non laureati che, anche attraverso opportune modalità FAD, possono svolgere il loro percorso tra esperienza diretta nelle scuole e teoria critico-riflessiva su di essa; ciò al fine anche di modellizzare, a regime, una nuova modalità di formazione in servizio, come auspicato nel Tavolo territoriale permanente;
6. porre in essere, attraverso una maturazione culturale e di prassi didattica, il passaggio dalla multiculturalità all'interculturalità;
7. sviluppare una stretta collaborazione internazionale con istituzioni che svolgono la stessa funzione di formazione dei docenti del primo ciclo in Paesi UE, con possibili aperture extra-UE;
8. attivare, attraverso apposita Convenzione di partenariato cooperativo con le istituzioni scolastiche autonome della città di Bergamo e di altri comuni vicini, veri e propri Laboratori per la teoria e la pratica dell'alternanza continua e critico-riflessiva tra aula universitaria e ambiente scuola. Tale partenariato si affianca a quello già attivo presso il Corso di laurea in Scienze dell'educazione così da considerare in maniera unitaria, nel rispetto delle dovute specificità, la formazione del personale educativo e docente rivolto alla fascia d'età 0-11 (come previsto dalla L. n. 107/15 e, oggi, dal D. Lgs. n. 65/2017 sul Sistema integrato di educazione ed istruzione 0-6).

Gli obiettivi formativi e i requisiti di accesso, la programmazione della numerosità delle coorti annuali e i contenuti della prova preselettiva, il Piano degli Studi e il tirocinio sono regolati dall'ordinamento nazionale. La metodologia didattica, invece, è responsabilità propria di ciascun ateneo.

2.2. Dai criteri guida alle domande che hanno orientato l'azione

Il Corso ha voluto conciliare in una generativa sintesi le dimensioni professionalizzanti, scientifiche, disciplinari, formative lifelong connotative di un percorso accademico abilitante che voglia dirsi qualificato ed efficace. Una connotazione qualitativa sulla quale non solo ANVUR ma anche gli organismi dell'Unione Europea insistono molto. In particolare il Consiglio dell'Unione Europea (2014, p. C 183/22) riconosce che "I programmi di formazione degli insegnanti [...] dovrebbero essere sufficientemente flessibili da rispondere ai cambiamenti nell'insegnamento e nell'apprendimento. Essi dovrebbero attingere alle esperienze degli insegnanti e cercare di promuovere approcci interdisciplinari e collaborativi così che gli istituti d'istruzione e gli insegnanti considerino parte del loro compito lavorare in cooperazione con i pertinenti soggetti interessati come colleghi, genitori e datori di lavoro". Il documento prosegue evidenziando la fondamentale importanza dell'acquisizione non soltanto di conoscenze tematiche e competenze pedagogiche (raccomandando di integrarle con esperienze pratiche), ma anche di un'attitudine autoriflessiva e di metodi di lavoro collaborativi, in comunità di pratica favorenti l'apprendimento inter pares. Non di meno, però, richiama alla garanzia della rilevanza di ciò che viene insegnato. Sottolineature facili da esprimere, e altrettanto da condividere, ma meno facili da mettere in atto in un sistema terziario pur rinnovato, ma con le sue proprie rigidità. Non sono pochi i rischi insiti in una formazione iniziale che voglia integrare, ma non oscillare, tra formazione scientifica, teoretica e pratica in situazione. Si tratta di non incorrere in tre equivoci che storicamente, in modo a volte culturalmente suffragato e volte per inerzia implicita, hanno connotato i contesti formativi.

Il primo equivoco: la formazione iniziale è precedente e propedeutica alla “messa alla prova” della realtà, e sufficiente ad attivare (o preparare, secondo alcune concezioni) (Glaser, 1987), le necessarie competenze per potersi successivamente inserire in essa in modo attivo. Un paradigma separatorio che intenda in termini sequenziali ciò che, invece, è unito, porta a concepire lo studio come un’attività meramente astratta, volta a comprendere il perché delle cose ma senza averne esperienza, e senza quindi dare la possibilità di accendere le domande che nascono stando di fronte al dato e che, sole, sono a fondamento di ogni progresso scientifico, conoscitivo, umano. Nel I e III Libro dell’Emilio Rousseau (1762/2016) va al cuore della problematica: apprendere contenuti di carattere esclusivamente speculativo, per poi essere gettati nel mondo, rende quelle stesse acquisizioni sterili e priva di quella che egli stesso definisce “l’arte di agire”, competenza fondamentale per ogni persona umana e, tanto più, per un insegnante educatore che si trova sempre in relazione, relazione tra sé e gli altri ma anche tra il noto e l’ignoto, e tra teoria e pratica.

Il secondo equivoco: la formazione sul campo è prioritaria, e quella accademica serve solo, se proprio si vuole ritagliarle un ruolo, a codificare quanto appreso nella pratica. Una serie di studi (Korthagen, 2001) dimostra che non è sufficiente l’esposizione al modello osservato in situazione o la pure più articolata messa in atto di tecniche operative per permettere un’acquisizione profonda e personale delle ragioni che devono orientare l’agire pratico in situazione (Bertagna, 2006). Il rischio è una superficialità di approccio che, nel migliore dei casi, permette l’acquisizione di abilità tecniche parcellizzate che non si trasformano in competenza. Secondo il ciclo dell’apprendimento esperienziale sintetizzato da Kolb (Di Nubila & Fedeli, 2010) l’acquisizione diviene significativa se su ciò che si vive interviene l’attività riflessiva intenzionale, che consente una valutazione analitica, generalizzabile e, nel caso, trasferibile. L’analisi delle pratiche (Altet, 2004) “produce dei saperi sull’azione e formalizza dei saperi d’azione” (Paquay, Altet, Charlier & Perrenaud, 1996/2006, p. 41).

Terzo possibile e sottile equivoco. La formazione accademica è professionalizzante nella misura in cui serve. È, questo, il rischio paventato, tra gli altri, da Verganud (Samurcay & Verganud, 2000; Verganud, 2002) quando ci si concentra sul pragmatismo che tende ad assoggettare la conoscenza alla sua mera utilità. La forma predicativa e quella operativa della conoscenza devono integrarsi ricorsivamente nel processo di apprendimento e sviluppo dell’agire competente, senza che l’una si appiattisca sull’altra. Che l’università debba insegnare solo ciò che è funzionale all’inserimento nel mondo del lavoro è forse, più che un equivoco, una tentazione molto attuale (Caplan, 2018). Prospettiva funzionale o prospettiva sapienziale? Ed è possibile, in chiave pedagogica e formativa, integrare questi due aspetti (Xodo, 2008, pp. 35-49)?

Nascono domande che sono al contempo metodologiche, didattiche, organizzative. Non è sensato, infatti, proporre un’idea di formazione senza identificare strategie, misure, pratiche atte a concretizzarla, e senza verificarne la realizzabilità e la sostenibilità. Quale forma deve assumere un insegnamento universitario che sostenga il processo di riflessività ricorsiva fondamentale per ogni professionista in formazione (Schön, 1983/1993)? Quali dispositivi riflessivi possono supportare questa linea formativa (Fabbri, Striano & Melacarne, 2008)? Come deve strutturarsi un’alternanza tra scuola e accademia che favorisca l’analisi critica della prassi in atto nelle scuole senza trascurare, anzi, avvantaggiandosi ed approfondendo quanto l’apparato scientifico disciplinare ha codificato ed acquisito a riguardo (Magni, 2016)? Come integrare questi due aspetti nella prospettiva della ricerca educativa? È possibile, e come, personalizzare la didattica garantendo il

rispetto dell'ordinamento? Le competenze tracciate nel D.M. n. 249/2010 vanno ulteriormente circostanziate ed implementate analiticamente, come certa parte della letteratura (Danielson, 2007) sostiene, o è più opportuno attivarle in contesti sfidanti e reali? Come verificare l'efficacia e la pertinenza delle scelte effettuate? È attuabile una riconversione degli insegnamenti in chiave laboratoriale, dal momento che “attraverso questo approccio metodologico ciascuna disciplina, [...] pur nella sua specificità epistemologica, offre allo studente il proprio sapere come mezzo di lettura e di interpretazione della realtà che lo circonda” (Sandrone, 2012, p. 186)?

A partire dall'ottobre 2016 alcune risposte sono state messe in atto nella loro intrinseca perfettibilità, problematicità e innovatività.

3. Il cantiere di un edificio formativo in costruzione: prime risposte.

Fissate le fondamenta progettuali, al Corso è stato dato un corpo concreto, nato nel confronto e costante intreccio tra Consiglio di Corso di studi, presieduto dal professore Giuseppe Bertagna, attuale Direttore del Dipartimento, Dipartimento, Commissione Paritetica. Le esemplificazioni sotto riportate, ordinate sequenzialmente per ragioni espositive, vanno concepite in modo unitario, prefigurando il potenziamento reciproco che l'una dà all'altra.

3.1. La connotazione laboratoriale degli insegnamenti

Il Corso di studi è, per scelta di ateneo, connotato dal paradigma pedagogico dell'alternanza formativa così da valorizzare l'interdipendenza positiva e l'operosità che derivano dal lavoro (Canevaro, 2017).

Per questa ragione, tutti gli insegnamenti, sia relativi agli ambiti disciplinari di insegnamento scolastico sia di carattere didattico-pedagogico, sono stati declinati anche laboratorialmente. Attraverso l'attività di laboratorio gli studenti sviluppano quell'attitudine alla ricerca che A. Giunti auspicava per le scuole: “Può essere considerato «ricerca» ogni processo di indagine che, usando codici normativi specifici e differenziati in ordine ai punti di vista e agli scopi dell'indagine stessa, sia finalizzato alla descrizione, alla spiegazione e, perciò, alla conoscenza razionale di un aspetto qualunque della realtà o alla risoluzione di un problema” (Giunti, 1973/2012, p. 89).

Si è condiviso, di conseguenza, che ogni docente sperimentasse un'articolazione laboratoriale del proprio insegnamento, sia nel caso l'ordinamento prevedesse già crediti formativi di laboratorio sia nel caso contrario. Questa scelta ha richiesto un'importante riconversione metodologica della didattica universitaria: per garantire l'organicità dell'integrazione tra teoria e pratica il 25% di tutti gli insegnamenti è stato declinato laboratorialmente attraverso la compresenza di docente titolare e tutor di laboratorio reclutati tramite bando tra insegnanti esperti di scuola dell'infanzia e primaria.

Gli studenti fin dal primo anno accedono alle scuole (convenzionate ad hoc) per realizzare le attività laboratoriali volte a completare l'insegnamento attraverso una raccolta di elementi (interviste, rilevazioni di dati, osservazioni mirate, etc.) che permettano di esplorare le ricadute professionali dell'epistemologia, della metodologia/didattica e dei contenuti degli insegnamenti rendendoli così tridimensionali, agganciati esplicitamente alla realtà scolastica ma non deprivati della loro peculiarità teoretica o generalità.

La circolarità formativa è così messa in opera fattualmente attraverso una dinamizzazione dei contenuti previsti dal Piano degli studi. Nel caso del laboratorio di lingua inglese, ad esempio, circa ottanta studenti fin dal primo semestre del primo anno sono acceduti a scuole o classi bilingue.

Coerentemente, la verifica del raggiungimento degli obiettivi previsti per l'insegnamento, oltre che dell'apprendimento dei contenuti delle lezioni tiene opportunamente conto delle attività pratico-riflessive svolte dallo studente nei laboratori e della relativa implementazione del suo Portfolio.

Gli studenti lavoratori non frequentanti vengono accompagnati dai docenti e dai tutor attraverso attività dedicate sulla piattaforma Moodle di ateneo, utili a declinare i percorsi laboratoriali nel proprio contesto professionale.

Un recentissimo esito inaspettato e significativo è nato all'interno dell'insegnamento Arte e Musica, il cui modulo e relativo laboratorio di Disegno ha riscosso una tale partecipazione da parte degli studenti da portare alla realizzazione di una mostra pubblica che, via social, ha visto più di ottocento persone interessate tra le quali molti docenti di scuola che hanno chiesto di potersi coinvolgere nel percorso per acquisire nuovi spunti didattici da spendere nelle proprie classi².

3.2. Il Portfolio della studentessa e dello studente universitario UniBg SFP

Il portfolio, raccolta di scrittura e documentazione significativa, testimone e rappresentativa del percorso formativo personale, con alterne stagioni e fortune da alcuni anni fa capolino nel sistema di istruzione e formazione (Fedeli 2014; Vinatier, 2013).

Bergamo ha voluto farne un dispositivo di punta del Corso giacché la ricchezza che lo connota va poi presidiata, integrata, rielaborata, metabolizzata da parte di ogni singolo studente, e questa non è una operazione né semplice né scontata. Può verificarsi un affastellamento di elementi, un rigetto, un apprendimento di tipo strumentale, tutto il contrario di una professionalizzazione, che, invece, una scrittura accurata, meditata, riflessa può sostenere sia nelle fasi iniziali sia nel corso della carriera professionale (Perla, 2017, p. 69 e segg.). Si tratta del prosieguo di una tradizione ermeneutica e pedagogica, francofona ed anche italiana (Albino Bernardini, Mario Lodi, Loris Malaguzzi, Maria Boschetti Alberti), che mette in chiara evidenza la valenza di riflessività, analisi sul proprio operato, narrazione e selezione per guadagnare in consapevolezza ai fini di riconvertire l'azione umana in termini progressivamente sempre più intenzionali, responsabili e professionali.

Nel portfolio dello studente è raccolta documentazione selezionata utile ad evidenziare il progredire delle consapevolezze culturali, metodologico-didattiche e critiche riguardanti le specifiche aree disciplinari sviluppate nel corso e le competenze professionali relative ai problemi dell'insegnamento maturate nel tempo in contesti formali e informali.

Una sezione è dedicata alle osservazioni, rilevazioni ed esperienze che riguardano, a 360°, integrazione ed inclusività; il Piano del Corso prevede infatti che tali aspetti vengano messi a fuoco fin da subito attraverso puntualizzazioni, affondi trasversali, problematizzazioni all'interno degli insegnamenti disciplinari e generali, nei laboratori e nelle rilevazioni del

² Per chi fosse interessato, ecco il link ad uno dei canali social dedicati implementato dal professore Alessio Cardaci <https://www.facebook.com/DisegnoArteMusica/>.

portfolio così come nel percorso di tirocinio, per poi essere formalizzati scientificamente nel quarto e nel quinto anno all'interno degli insegnamenti specificamente dedicati, proprio a partire dagli studi di caso, repertori e osservazioni raccolti in itinere. Ciò al fine di presidiare la formazione di un docente attento trasversalmente a tutti gli aspetti della vita della scuola, pronto ad interrogarla per rilevarne le peculiarità da passare poi al vaglio critico delle scienze dell'educazione, nonché di accentuare l'attenzione alla tematica all'interno di tutti gli insegnamenti e laboratori del Corso.

Il dispositivo del portfolio, struttura flessibile che “costringe” alla scelta di contenuti, esperienze, narrazioni significative lasciando tuttavia in capo al soggetto agente la selezione, assume una valenza orientativa, valutativa, autovalutativa ricorsiva. Essa, per non configurarsi come auto-celebrativa o viceversa auto-svalutante, necessita di poggiarsi sul piano della realtà andando oltre le *buone intenzioni* favorendo viceversa un'analisi critica del proprio agire in situazione, a confronto con compiti reali, unitari, attivatori, pratici (Jay & Johnson, 2002). Ciò consente, nel tempo, non solo di scoprirsi competenti, ma anche di identificare le aree ove la propria personale competenza debba ancora consolidarsi. Inoltre, rimette continuamente a tema, nei fatti, la circolarità formativa caratteristica del corso, giacché ogni artefatto piuttosto che prodotto narrativo viene sempre messo in rapporto agli insegnamenti.

Nella preparazione del futuro insegnante si rende evidente la doppia valenza del suo impiego, costruttivo sia per la formazione personale in chiave professionale, sia per suo futuro utilizzo, ormai esperto, con i propri alunni, favorendo così una cultura della valutazione autentica nell'intera filiera formativa (Pellerey, 2004).

Per questa ragione il portfolio costituisce uno strategico elemento di snodo nel percorso dello studente e della studentessa di Scienze della formazione primaria dell'Università di Bergamo, ove viene implementato in progressione temporale con scadenze annuali per tutti i cinque anni, fino ad essere presentato in sede di discussione di tesi. La sua implementazione progressiva, sotto la responsabilità del singolo studente, è accompagnata da tutor dedicati o di tirocinio. Una rilettura ex post, guidata, renderà evidenti le iniziali convinzioni (Giovannini, 2017), ma anche i modelli appercettivi descritti da G. Bateson e la popperiana rilevanza dell'aspettativa, nel processo di evoluzione verso acquisizioni professionali più scientificamente fondate ed esperienzialmente integrate.

3.3. La valorizzazione dell'expertise degli studenti

Uno degli aspetti di più difficile conciliazione nell'esperienza in atto è quello della auspicata valorizzazione dell'esperienza degli studenti lavoratori e della loro contestuale difficoltà a coinvolgersi in un percorso formativo articolato a causa della concomitanza degli impegni lavorativi. Le forme didattiche e tutorali adottate stanno aiutando a costruire un non facile equilibrio.

Dal terzo anno di corso alcuni studenti selezionati (tramite bando) si assumono il compito di svolgere funzioni tutoriali nei confronti degli studenti del primo anno. Questa forma di tutorato inter pares rispetta le e valorizza le differenze individuali di percorso, favorisce la circolarità e la responsabilità, attiva la messa in gioco dei corsisti, anche in chiave transgenerazionale (Federighi, 2014).

Un'altra forma di valorizzazione dei percorsi personali è data dalla forte attenzione che il corso di laurea ha per l'internazionalizzazione. Il Progetto di Corso prevede che gli studenti effettuino almeno un'esperienza all'estero nel corso degli studi in un arco che va dal semestre o anno all'estero all'interno dei Programmi Erasmus Plus, fino allo svolgimento

di learning e observation week presso scuole straniere con supervisione dell'esperienza. Una breve o lunga immersione (criticamente guidata) in contesti diversi dai propri attiva capacità percettive e amplia l'orizzonte di consapevolezza sui temi della differenza culturale e della pluralità. Nell'UE, il 27,4% degli insegnanti è stato almeno una volta all'estero per scopi professionali per almeno una settimana (Eurydice, 2016), ma i dati italiani sono inferiori alla media. Molti studenti hanno contatti esteri o conoscono più lingue ed è bene che queste caratteristiche, a latere del core curriculum ma importanti anche per i contatti con le famiglie dei bambini di origine non italiana, siano curate, mantenute e finalizzate in chiave professionalizzante. Per questa ragione il Consiglio di Studi ha previsto di orientare la scelta di crediti libera dello studente verso le lingue francese, tedesca e spagnola.

L'impianto, pur aperto al mondo, si radica nel territorio e alle scuole o reti partner l'Ateneo ha messo a disposizione il proprio know-how per la costruzione congiunta di percorsi formativi, laboratoriali o di aggiornamento dedicati e integrati, rientranti nel quadro della Terza Missione universitaria.

4. Conclusioni

Oggi in Italia la formazione iniziale degli insegnanti è affidata alle università in rapporto con le istituzioni scolastiche. Nella direzione di una costruzione pubblica, condivisa, aperta, scientifica, critica della professionalità docente si è avviata l'istituzione del Corso di Scienze della formazione primaria di Bergamo. L'università non è una scuola tecnica, non è un istituto di ricerca pura, non è il deposito della conoscenza bensì un luogo dove la libertà dei soggetti riuniti in una comunità di ricerca tende a formare, parafrasando Kant (1798/1994, p. 237) dei *Gelehrter*, uomini interessati alla realtà e capaci di interrogarla dentro e fuori dall'accademia, e non dei *Literaten*, soggetti pure ben istruiti e scolarizzati ma per ciò stesso resi esecutori funzionali.

Rimandando ad altro tempo (ora prematuro in ragione della neo-istituzione del Corso) una dettagliata valutazione dell'esperienza nel suo complesso, per il momento l'attenzione è posta sulla costruzione di un processo di qualità, giacché occorre tenere presente "la non distinguibilità del processo di valutazione della qualità dai processi di costruzione della qualità [...]. Qualsiasi azione di progettazione della qualità non è separabile dalla sua valutazione e quest'ultima riveste una funzione squisitamente epistemologica, di conoscenze e di consapevolezza non limitata alla verifica dei risultati attesi ma orientata alla regolazione del progetto che ne è alla base e alla cura delle persone che ne sono gli attori. La valutazione, insomma, interroga l'adeguatezza delle azioni mentre la qualità orienta la governance incoraggiando l'evoluzione di alcuni aspetti della realtà istituzionale od organizzativa" (Perla, 2004, p. 28). Questo lo stato dell'arte, che ad oggi prospetta la fattibilità di una didattica universitaria professionalizzante e personalizzata (Bertagna, 2014). I numeri contenuti ad oggi hanno certamente aiutato, così come le risorse a disposizione, ma la costruzione dell'impianto è tale da prefigurare la sua sostenibilità anche quando gli uni aumenteranno e le altre verranno via via ridotte.

L'aspetto più interessante dell'esperienza in atto è il protagonismo di tutti gli attori coinvolti nel processo; ogni persona è messa nella condizione di aderire ad un progetto e di interpretarlo con responsabilità e libertà, autoformandosi e trasformandosi attraverso un apprendimento continuo e circolare che porta al cambiamento (Merizow 1991/2003, pp. 145-190). Un autentico contesto pedagogico.

Bibliografia

- Altet, M., Desjardins, J., Étienne, R., Paquay, L., & Perrenoud, P. (eds.). (2004). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles: De Boeck.
- Bertagna, G. (2006). *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Bertagna, G. (2014). Per un sistema superiore dell'istruzione e della formazione. Ritardi, urgenze, prospettive. *Formazione, lavoro, persona*, IV(12), 7–28.
- Bertagna, G. (2016). Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro. *Formazione, lavoro, persona*, VI(18), 117–142.
- BFUG. Bologna Follow-up Group (2015). Communiqué. <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/YerevanCommuniqueFinal.pdf> (ver. 25.03.2018).
- Caena, F. (2011). European Commission Directorate-General for Education and Culture. *Literature review Teachers' core competences: requirements and development*. Professional Development of Teachers. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf (ver. 25.03.2018.).
- Canevaro, A. (2017). *Fuori dai margini. Superare la condizione di vittimismo e cambiare in modo consapevole*. Trento: Erickson.
- Caplan, B. (January/February 2018). The World Might Be Better Off Without College for Everyone. Students don't seem to be getting much out of higher education. *The Atlantic Education*. <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2018/01/whats-college-good-for/546590/> (ver. 25.03.2018).
- Commissione Europea (2010). *Sviluppo di programmi di introduzione alla professione coerenti e sistematici per insegnanti principianti: una guida per i responsabili politici*. SEC 538 definitivo. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/handbook0410_it.pdf (ver. 25.03.2018).
- Commissione Europea/Eacea/Eurydice (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Commissione Europea/Eacea/Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali dell'Unione europea.
- Consiglio dell'Unione Europea (2014). *Conclusioni del Consiglio del 20 maggio 2014 su un'efficace formazione degli insegnanti* (pp. C 183/22-25). Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, 2014/C 183/5.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching, 2nd Edition*. Alexandria, Canada: ASCD Premium Member book.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65. *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.

- Decreto Ministeriale MIUR Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 10 settembre 2010, n. 249. *Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244».*
- Di Nubila, R.D., & Fedeli, M. (2010). *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo. Dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie experiential learning*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Dordit, L. (2011). *Modelli di reclutamento formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti. Breve rassegna internazionale Editore Provincia Autonoma di Trento. IPRASE del Trentino.* http://try.iprase.tn.it/old/in05net/upload/doc/libri/U1011t3n772_Reportinsegnante.pdf (ver. 25.03.2018).
- Eurydice Italia (2013). *Insegnanti in Europa. Formazione, status, condizioni di servizio* http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2016/06/bollettino_insegnanti_Europa.pdf (ver. 25.03.2018).
- Eurydice Italia (2016). *La professione docente in Europa: pratiche, percezioni e politiche* <http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/02/La-professione-docente-in-Europa.pdf> (ver. 25.03.2018).
- Eurydice Italia (2017). *Strutture dei sistemi educativi europei: diagrammi 2016/2017.* <http://eurydice.indire.it/pubblicazioni/strutture-dei-sistemi-educativi-europei-diagrammi-20162017/> (ver. 25.03.2018).
- Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: Franco Angeli.
- Fedeli, M. (2014). La dimensione metodologica e riflessiva nei processi di apprendimento dall'esperienza. In M. Fedeli, M. Fontani & L. Mengato (eds.), *Experiential Learning. Metodi, tecniche e strumenti per il debriefing* (pp. 17-42). Milano: Fòrema Franco Angeli.
- Federighi, P. (2014). La scuola e la formazione di base dei giovani. In P. Federighi & V. Boffo (eds.), *Primaria oggi Complessità e professionalità docente* (pp. 3-26). Firenze: Firenze University Press.
- Giovannini, M.L. (2017). Lo sviluppo delle convinzioni e i futuri insegnanti. Principali problematiche e sfide per la ricerca e la formazione iniziale. In P. Magnoler, A.M. Notti & L. Perla (eds.), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. (pp. 45-68). Lecce: Pensa Multimedia.
- Giunti, A. (1973). *La scuola come centro di ricerca*. Brescia: La Scuola (Original work published 2012).
- Glaser, R. (1987). Thoughts in expertise. In C. Schooler & K.W. Schaie (eds.), *Cognitive functioning and social structure over the life course* (pp. 81-94). Norwood, NJ: Ablex.
- Jay, J.K., & Johnson K.L. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.
- Kant, I. (1994). *Il conflitto delle facoltà*. (D. Venturelli, Trans.). Brescia: Morcelliana (Original work published 1798).

- Korthagen, F.A.J., Kessels J., Koster B., Lagerwerf B., & Wubbels T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- Magna Charta Universitarum. <http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum> (ver. 25.03.2018)
- Magni, F. (2016). L'alternanza formativa e l'"agire in modo riflessivo" nella formazione iniziale dei docenti. *Ricerche di psicologia*, 3, 361-368.
- Magni, F. (2017). La nuova (?) formazione iniziale dei docenti in Italia. Uno sguardo comparato all'esperienza inglese dell'immediato secondo dopoguerra. *Nuova Secondaria*, XXXV(3), 19-22.
- Paquay, L., Altet, M., Charleir, É., & Perrenoud, P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando (Original work published 1996).
- Parlamento Europeo (2014). *Teaching teachers: primary teacher training in Europe – State of affairs and outlook*. [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/529068/IPOL_STU\(2014\)529068_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2014/529068/IPOL_STU(2014)529068_EN.pdf) (ver. 25.03.2018).
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Scandicci: La Nuova Italia. Nuova Italia.
- Perla, L. (2004). *Valutazione e qualità in università*. Roma: Carocci Editore.
- Perla, L. (2017). DocumentAZIONE = ProfessionalizzAZIONE? Scritture per la co-formazione in servizio degli insegnanti. In P. Magnoler, A.M. Notti & L. Perla (eds.), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche* (pp. 69-87). Lecce, Rovato (BS): Pensa Multimedia.
- Rousseau, J. (2016). *Emilio o dell'educazione*. Roma: Studium (Original work published 1762).
- Samurcay, R., & Verganud, G. (2000). Que peut apporter l'analyse de l'activité à la formation des enseignants et des formateurs?. *Carrefours de l'éducation*, 10, 48-63.
- Sandrone, G. (2012). Didattica di laboratorio o didattica laboratoriale? In G. Bertagna (ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo* (pp. 181-206). Brescia: La Scuola.
- Shön, D.H. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo (Original work published 1983).
- UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2015). *International Standard Classification of Education. Fields of education and training 2013 (ISCED-F 2013)*. Montreal: Institute for Statistics. <http://dx.doi.org/10.15220/978-92-9189-179-5-en> (ver. 27.02.2018).
- Verganud, G. (2002). Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance; compétences complexes dans l'éducation et le travail. *Bulletin de liaison de l'association Chercheurs Toujours*, 21, 4-10.

- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant - Une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles: De Boek.
- Xodo, C. (2008). Pedagogia funzionale o pedagogia sapienziale? In G. Zanniello (ed.), *La formazione universitaria degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria. L'integrazione del sapere, del saper essere e del saper fare* (pp. 35-49). Roma: Armando.
- Zaggia, C. (2008). *L'università delle competenze: progettazione e valutazione dei corsi di laurea nel processo di Bologna*. Milano: Franco Angeli.