EDITORIAL – EDITORIALE

What Training Is in Store for Future Italian Teachers?

Enricomaria Corbi*

What direction is the 'renewed' Italian system of training secondary school teachers taking? This is one of the many questions that, amidst stories and reforms, is engaging the attention of the scientific community as it grapples with the challenging launch of university and academic pathways for the initial training of secondary school teachers. Professionals in the field are well aware of the arduous journey that led to the publication in the Italian Official Gazette, just last September 25, 2023, of the Decree of the President of the Council of Ministers of August 4, 2023, which defines the university and academic pathways for the initial training of secondary school teachers, aimed at achieving the objectives of the National Recovery and Resilience Plan (DPCM August 4, 2023), as well as the equally complex process of accreditation and initiation of these courses.

Putting aside all considerations regarding the reform framework, system organisation, documents, guidelines, tables, and credit fractions (30, 36, 60 CFU/CFA), it is crucial to emphasise that teacher professionalism, which serves as our guiding principle in teacher training, transcends the mere development of knowledge and skills outlined in verbose and analytical lists, inevitably destined to be partial and incomplete. As Baldacci (2024) aptly observes, there is now a widely accepted belief that the cornerstone of teacher training should be the delineation of a professional profile defined by a series of competences. However, there appears to be a diminishing emphasis on the structure of competence and the careful discernment of its various essential dimensions. This poses a significant risk. The imperative to provide clear guidance for teacher training, while respecting the complex nature of teaching, which involves the transmission of something (the content) from someone (the teacher) to someone else (the learner) within a specific social situation (context) in a specific way (teaching actions), and across various media (communication environments), may be overlooked (cf. Baldacci, 2012).

Irrespective of the educational level or grade they teach, teachers are called upon to develop and cultivate a multifaceted system of knowledge. Central to this is pedagogical expertise, which must be adeptly navigated

* University Suor Orsola Benincasa – Naples (Italy).

Civitas educationis, a. XIII, n. 1, giugno 2024 • Mimesis Edizioni, Milano-Udine
Web: universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis • ISSN (online): 2281-9568
• ISBN: 9791222314730 • DOI: 10.7413/2281-9568086
© 2024 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

from both a foundational and epistemological-methodological standpoint, as well as in practical application. The discourse surrounding the relative importance of pedagogical, didactic, methodological, and socio-psychological-anthropological knowledge over subject-specific expertise is well-known and likely largely resolved.

What cannot be ignored, at a time when new pathways for initial and in-service training are struggling to take off (with a remarkable telematic acceleration of one of its many 'fractions'), is that to practice the teaching profession all the aforementioned knowledge is fundamental and indispensable. And here ends any argument that does not want to constructively question the necessary cultivation of an interdisciplinary dialogue functional to accompany our teachers in their difficult and ever-changing professional commitment.

The aspect that often goes unaddressed (if not entirely overlooked), in both public discourse and political analysis, as well as in the interpretation of the 'users'-teachers themselves, is related to a fact: choosing to devote one's professional life to the education of others entails a profound sense of responsibility. And this responsibility, in this case, must be characterised in a pedagogical (and therefore ethical) sense, referring to an "awareness that is articulated in multiple forms (historical, social, anthropological, cultural, epistemological), and that gives substance to a culture of teaching, turning the teacher into not just a mere technician but an intellectual *sui generis*" (Baldacci, 2024).

At stake is the the capacity of our secondary school teachers – whom we view as experts in education, upbringing, and training (cf. Corbi, Perillo & Chello, 2024) – to effectively address the educational needs and demands of adolescents and young individuals. We are dealing with a generation (the so-called "young people") increasingly depicted as fragile, in crisis, and disoriented (in a way that appears increasingly pathological). In this narrative, teachers often find themselves under scrutiny, viewed as the primary agents accountable for addressing these challenges, often labelled as the great absentees. It is worth noting, however, that families also play a role in shaping the experiences and development of young individuals.

It is a pity that, as previously emphasised in this journal (Corbi, 2023), these issues are often narrated (rather than actively addressed), distancing social problems from pedagogical discourse frameworks, and transferring them into discourse frameworks that are primarily economic. In this context, I discussed the concerning trend of a downward "educationalization" of social issues, expressing the hope that we remain vigilant against it, both as citizens and as educators. While it is crucial to mitigate this risk in the context of schools, it becomes even more imperative when considering teachers and their training.

The daily work carried out by teachers in schools, as underscored by Biesta (2022), should not be solely approached and addressed through instrumental lenses. This entails refraining from reducing discussions on teaching – and consequently, policies on teacher training – to mere techni-

cal considerations of effectiveness and efficiency. Such an approach would compromise the 'integrity' of education itself, which is inherently concerned with the overarching purposes and objectives that shape educational endeavors (cf. Biesta, 2022).

Indeed, educators are bound by both scientific and ethical obligations to think and act as professionals in education and training. Put differently, the intricate set of a teacher's professionalism cannot and should not be simplified to a diminished pedagogical perspective. For instance, the notion that one can instruct without simultaneously educating, as Colicchi (2003) highlights, is flawed. Furthermore, the persisting belief, especially among certain secondary school educators, that education does not entail the responsibility "to establish clear and intentional educational aims" (cf. *Ibid*.: 144), ultimately leads to "a narrowing of their commitment to merely transmitting disciplinary content, concepts, competences, and skills" (*Ibidem*).

I am not underestimating the importance of equipping teachers with methodologies, techniques, and practical experiences. However, if we do not help them – during their teacher training – cultivate a broader perspective on their future educational mission (and the institutions they will serve), we risk educating teachers who will perceive their profession primarily in technical and utilitarian terms. Despite recognising its shortcomings, they may lack the tools to comprehend the limitations of various demands placed on schools.

The responsibility inherent in the professional task of educating adolescents and young individuals, who attend or should attend secondary schools, requires teachers to develop and nurture an educational mindset. The educational theory of the teacher must "speak on behalf of and in the name of real and historically, geographically, and culturally situated subjects and groups, to whom they will delegate the determination of the value criteria of education" (Colicchi, 2021: 293). It also requires identifying a clearly defined domain as its area of expertise.

While the teacher training system must adhere to these principles, it should not entrust the responsibility of teaching to individuals with merely formal qualifications or those who have completed courses that serve as mere gateways to reward circuits. Can this be accomplished? Only time will tell. In the meantime, we are witnessing a disheartening trend, which we hope will reverse once the system is effectively implemented. However, the university system is also preparing to be evaluated, entering a new reward circuit where betting enthusiasts may already speculate on the outcomes, with a high likelihood of soon collecting the winnings.

References

Baldacci, M. (2012), "Epistemologia della didattica", in P.C. Rivoltella & P.G. Rossi (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, Brescia: La Scuola, pp. 25-42.

Baldacci, M (2024), "La formazione dei docenti", paper presentato al Convegno della Società Italiana di Pedagogia generale (SIPed), *Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche. Trasformative, innovative, emancipative. La formazione iniziale e continua degli insegnanti. Relazioni, comunicazione, metodi*, Perugia, SIPed e Università di Perugia, https://www.siped.it/wp-content/uploads/2024/01/2024-01-18-Siped-Convegno-Nazionale-Perugia-Zoom-Pomeriggio-Tavole-Rotonde-Abstract.pdf

Biesta, G. (2022), "Por qué la forma de la enseñanza importa: Una defensa de la integridad de la educación y del trabajo de los profesores más allá de programas y buenas intenciones", in *Revista de Educación*, n. 395, pp. 13-34.

Colicchi, E. (2003), "Il dispositivo formativo", in F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini & M. Muzi, L*e professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Roma: Carocci, pp. 121-158.

Colicchi, E. (2021), *I valori in educazione e in pedagogia*, Roma: Carocci.

Corbi E. (2023), "La scuola e il rischio di pedagogizzazione al ribasso", in *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, vol. 12, n. 2, pp. 13-15.

Corbi, E., Perillo, P., & Chello, F. (2024), *La pedagogia in questione. Concetti, tempi e contesti*, Torino: UTET Università.

DPCM 4 agosto 2023 (2023), https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2023/09/25/23A05274/sg, access 22 marzo 2024.

Quale formazione per gli insegnanti italiani del futuro?

Enricomaria Corbi*

In quale direzione sta andando il 'novellato' sistema italiano della formazione degli insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado?

È questa una delle molte domande che, tra racconti e riforme, muovono le tante riflessioni di una comunità scientifica alle prese con un non facile avvio dei percorsi universitari e accademici di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado. Gli addetti ai lavori conoscono bene il lungo e accidentato iter che ha portato alla pubblicazione in Gazzetta Ufficiale, solo lo scorso 25 settembre 2023, del Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 4 agosto 2023, *Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza* (DPCM 4 agosto 2023), e l'altrettanto complicato processo di accreditamento e avvio dei corsi (ancora fermi mentre questo editoriale va in stampa).

Tralasciando tutte le considerazioni sull'impianto della riforma, sull'organizzazione del sistema, su documenti, linee guida, tabelle e frazionamenti 'creditizi' (30, 36, 60 cfu/cfa), quel che preme sottolineare in questa sede è che la professionalità dell'insegnante (che è l'orizzonte cui dovremmo guardare quando pensiamo e realizziamo la formazione dei docenti) non si riduce allo sviluppo di conoscenze e competenze di cui si definiscono liste prolisse e analitiche, destinate ad essere sempre parziali e incomplete. Eppure, come ha opportunamente segnalato Baldacci (2024), appare ormai consolidata la convinzione secondo la quale alla base della formazione dei docenti debba stare la delineazione di un profilo professionale articolato in una serie di competenze, mentre sempre meno spazio viene dedicato alla struttura di una competenza, al discernimento attento delle sue diverse dimensioni essenziali. Il rischio è che venga meno l'istanza di orientare in modo chiaro la formazione degli insegnanti, nel rispetto del carattere complesso dell'insegnamento, che è sempre l'insegnamento di qualcosa (il contenuto), da parte di qualcuno (l'insegnante) a qualcun altro (il discente), in una data situazione sociale (il contesto), attraverso certi modi (le azioni d'insegnare), entro e attraverso certi *media* (gli ambienti della comunicazione) (Baldacci, 2012).

* Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli (Italia).

Quale che sia l'ordine e grado di scuola in cui esercitano la loro professione, gli insegnanti sono chiamati a sviluppare e coltivare un sistema complesso di saperi. Fra questi, il principale è quello pedagogico, da padroneggiare e gestire tanto in chiave teoretico-fondativa ed epistemologico-metodologica quanto in chiave operativo-concreta. È noto, e forse ampiamente superato, il dibattito sulla predominanza dei saperi pedagogici, didattici, metodologici e socio-psico-antropologici su quelli relativi alle discipline di insegnamento o viceversa. Quel che non si può ignorare, in un momento in cui i nuovi percorsi di formazione iniziale e in servizio stanno difficilmente prendendo il via (con una singolare accelerazione telematica di una delle sue tante 'frazioni'), è che per esercitare la professione di insegnante tutti i saperi sopra menzionati sono fondamentali e indispensabili. E qui si ferma ogni argomentazione che non voglia questionare costruttivamente la coltivazione necessaria di un dialogo interdisciplinare funzionale ad accompagnare le nostre e i nostri insegnanti nel loro difficile e sempre mutevole impegno professionale.

L'aspetto che, tanto nel dibattito pubblico quanto nell'analisi politica e nell'interpretazione degli "utenti" insegnanti, pare non detto (per non dire non concepito), è quello relativo a un fatto: scegliere di dedicare la propria vita professionale alla formazione delle persone implica responsabilità. E la responsabilità, in questo caso, è da connotare in senso pedagogico (e quindi etico), richiamandosi ad una "consapevolezza che si articola in molteplici forme (storica, sociale, antropologica, culturale, epistemologica), e che dà sostanza a una cultura dell'insegnamento, facendo del docente non un mero tecnico ma un intellettuale *sui generis*" (Baldacci, 2024: s.p.).

In gioco è la capacità dei nostri insegnanti di scuola secondaria – qui intesi come professionisti dell'istruzione, dell'educazione e della formazione (Corbi, Perillo & Chello, 2024) – di rispondere responsabilmente alle esigenze e ai bisogni formativi di adolescenti e giovani. Una generazione (i cosiddetti giovani) che si vuole sempre più fragile, in crisi, disorientata (in un senso che appare sempre più patologico). E ad essere chiamati in causa sono prevalentemente gli insegnanti, considerati i grandi assenti. In second'ordine, poi, magari ci si ricorda che esistono anche le famiglie.

Peccato che, come già segnalato in questa rivista (Corbi, 2023), tali questioni vengano raccontate (più che poste), allontanando i problemi sociali da cornici discorsive pedagogiche, per trasferirli in cornici discorsive che sono, in primo luogo, economiche. Parlavo, in quella sede, di una vera e propria "pedagogizzazione" al ribasso delle questioni sociali, esprimendo l'auspicio di diffidare da essa, come cittadini, prima ancora che come pedagogisti. Se tale rischio va evitato quando si pensa alla scuola, ancor più esso è da rifuggire quando si pensa all'insegnante e alla sua formazione.

Il lavoro svolto giorno per giorno dagli insegnanti nelle scuole, sottolinea Biesta (2022), non va interamente compreso e affrontato in termini strumentali, riducendo il discorso sull'insegnamento – e, per estensione, le politiche della formazione degli insegnanti – a questioni tecniche di efficacia ed efficienza. Verrebbe meno, così, l'"integrità" dell'istruzione stessa

che ha sempre a che fare con gli scopi e le finalità che inquadrano le attività educative (Biesta, 2022). Chi insegna, infatti, non può sottrarsi al dovere scientifico e deontologico di pensarsi (e agire) come un professionista dell'educazione e della formazione. In altri termini, se l'insieme complesso della professionalità di un insegnante non può e non deve ridursi a una visione pedagogica al ribasso, secondo cui, per esempio, è possibile istruire astenendosi dal formare (Colicchi, 2003), è da rifiutare l'idea – purtroppo ancora diffusa anche tra alcuni insegnanti, in particolare di scuola secondaria di primo e secondo grado – che l'istruzione non richieda la responsabilità di "porsi finalità propriamente e intenzionalmente educative" (*Ibid*.: 144), con la conseguenza di "circoscrivere il proprio impegno alla trasmissione di contenuti disciplinari, di nozioni, di competenze, di abilità" (*Ibidem*).

Non sto sottovalutando l'importanza di fornire agli insegnanti metodologie, tecniche, esperienze, ma, se non li aiutiamo – nel momento in cui si stanno formando per divenire docenti – a coltivare un pensiero 'in grande' circa la loro futura missione educativa (e l'istituzione in cui la svolgeranno), allora rischiamo di formare dei docenti che concepiranno la loro professione in modo eminentemente tecnico-applicativo e, pur avvertendone le fallacie, non avranno gli strumenti per leggere i limiti di tante richieste poste alla scuola. La responsabilità connessa all'impresa professionale di formare adolescenti e giovani che abitano, o dovrebbero abitare, le scuole secondarie di primo e secondo grado, chiede agli insegnanti di sviluppare e coltivare una *forma mentis* pedagogica: la teoria pedagogica dell'insegnante deve "parlare in nome e per conto di soggetti e gruppi reali, storicamente, geograficamente e culturalmente situati, ai quali dovrà demandare la determinazione dei criteri-di-valore dell'educazione" (Colicchi, 2021: 293) e identificare come propria pertinenza un ambito chiaramente circoscritto. Se anche a questo deve tenere fede il sistema della formazione degli insegnanti, esso non dovrebbe lasciare la responsabilità di insegnare a chi ha conseguito titoli meramente formali o a chi ha frequentato corsi che di per sé stessi diventano la garanzia di immissioni in circuiti premiali. Si riuscirà a farlo? Lo scopriremo. Intanto assistiamo a una tendenza non incoraggiante, che ci auguriamo possa invertire la marcia quando il sistema sarà effettivamente avviato. Nel frattempo, però, anche il sistema universitario si prepara a essere valutato, entrando in un nuovo circuito premiale di cui gli amanti delle scommesse potrebbero già immaginare gli esiti, con l'altissima probabilità di passare presto a riscuotere la vincita.

Bibliografia

Baldacci, M. (2012), "Epistemologia della didattica", in P.C. Rivoltella & P.G. Rossi (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante,* Brescia: La Scuola, pp. 25-42.

Baldacci, M (2024), "La formazione dei docenti", paper presentato al Convegno della Società Italiana di Pedagogia generale (SIPed), *Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche. Trasformative, innovative, emancipative. La formazione iniziale e continua degli insegnanti. Relazioni, comunicazione, metodi*, Perugia, SIPed e Università di Perugia, https://www.siped.it/wp-content/uploads/2024/01/2024-01-18-Siped-Convegno-Nazionale-Perugia-Zoom-Pomeriggio-Tavole-Rotonde-Abstract.pdf.

Biesta, G. (2022), "Por qué la forma de la enseñanza importa: Una defensa de la integridad de la educación y del trabajo de los profesores más allá de programas y buenas intenciones", in *Revista de Educación*, n. 395, pp. 13-34.

Colicchi, E. (2003), "Il dispositivo formativo", in F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini & M. Muzi, *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Roma: Carocci, pp. 121-158.

Colicchi, E. (2021), *I valori in educazione e in pedagogia*, Roma: Carocci.

Corbi E. (2023), "La scuola e il rischio di pedagogizzazione al ribasso", in *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture,* vol. 12, n. 2, pp. 13-15.

Corbi, E., Perillo, P., & Chello, F. (2024), *La pedagogia in questione. Concetti, tempi e contesti*, Torino: UTET Università.

DPCM 4 agosto 2023 (2023), reperibile su https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2023/09/25/23A05274/sg, consultato il 22 marzo 2024.