

Il profilo dell'insegnante tra caratteristiche, conoscenza e competenze

Luciana Bellatalla

L'articolo parte da una domanda: perché solo in anni recenti il tema della valutazione dell'insegnante è diventato urgente? Ed individua una risposta nelle progressive trasformazioni peggiorative che la scuola ha subito e, quindi, nella perdita di centralità dell'insegnante. Di qui la necessità di definire le caratteristiche, le conoscenze e le competenze dell'insegnante. Esse sono riassunte nella definizione di insegnante come intellettuale. Valutare un simile insegnante è solo possibile valorizzando la sua volontà di miglioramento culturale e professionale e, quindi, fornendogli occasioni di libero aggiornamento e di crescita professionale attraverso un anno sabbatico, non esistendo altri criteri oggettivamente probanti.

Why did teaching activity assessment recently become an urgent problem? It is grounded, according to the author, on the progressive decay of school system because of a bad school politics. Teachers have lost their central role. Then, it is important to define peculiarities, cultural and professional background skills of a teacher: summing up a teacher must be an intellectual. As there are no objective standards for the assessment of such a teacher, the author suggests to consider whether, how and how long a teacher tries to improve his/her professional and cultural condition and proposes a sabbatical leave to realize his/her projects.

Parole chiave: scuola, insegnante, intellettuale, valutazione, anno sabbatico

Keywords: school, teacher, intellectual, assessment, sabbatical leave

1. Necessità di una definizione

Fino ad una cinquantina di anni fa, il ruolo, la funzione e le competenze degli insegnanti erano oggetto specifico di altrettanto specifiche ricerche di altrettanto specifici studiosi; ma a livello di immaginario collettivo i contorni della figura dell'insegnante erano nitidi, anche perché il sistema scolastico era chiaramente strutturato e definito per metterne in rilievo determinate caratteristiche e competenze. Insomma, si era andato costituendo, all'incirca dall'inizio della nostra storia unitaria, una sorta di tacito patto socio-culturale per cui alla scuola spettava il compito di trasmettere i valori socialmente condivisi per non alterare la quiete della vita civile ed all'insegnante il compito di fare da volano e da cinghia di trasmissione di tale progetto. È storia fin

troppo nota per dovervi insistere, specie dopo i saggi di Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron in Francia, e di Marcello Dei e Marzio Barbagli in Italia¹, che non lasciano dubbi sulla qualità classista di un'istruzione legata a scelte politiche conservatrici.

L'insegnante, esito di questo disegno politico e sociale, era, per lo più, quello che in altra occasione, ho definito *ligio*, vale a dire consapevole del suo dovere e fedele esecutore del percorso assegnatogli dalla legge. Nell'immaginario collettivo la valutazione del suo operato era tanto più positiva quanto più egli sapeva incarnare il modello educativo proposto dalla politica scolastica.

Pertanto, l'insegnante era apprezzato – e l'ho già notato altre volte – per le sue capacità di selezione e per la sua preparazione culturale. La didattica, tutt'al più accettata e ricercata come repertorio di espedienti tecnici, si risolveva, per il docente, in lezione frontale e valutazione della *performance* dell'alunno e, per quest'ultimo, in silenzio, ascolto e rispetto delle consegne.

La preparazione culturale e l'autorità concessa dalla legge conferivano all'insegnante un certo rispetto sociale in mancanza di quel prestigio anche economico, che i bassi stipendi non gli permettevano di acquistare.

In qualche modo, in questa prospettiva, l'insegnante era un *dominus* all'interno della sua classe, una sorta di signore assoluto con cui nessuno osava interferire.

Certo, tuttavia, in generale, ché le eccezioni non sono mancate, questo non era un insegnante perfetto, vale a dire modellato su un paradigma di educazione: era, di fatto, un buon preparatore tecnico, per dirla in gergo sportivo, capace di allenare i suoi alunni alla disciplina del lavoro, ma più erudito che intellettuale, preoccupato per lo più di dare nozioni che di suscitare roveli di pensiero, vincolato al canone della sua materia e generalmente poco interessato ai problemi della didattica.

Dal Sessantotto in poi tutto è cambiato: dapprima, sull'onda della contestazione, gli insegnanti più attenti (quelle eccezioni a cui l'adesione ad un canone culturale e sociale era sempre andata stretta) hanno sentito il bisogno di aprirsi ad esperienze innovative, presenti da noi ma minoritarie fin dal secondo dopoguerra, di aggiornarsi an-

¹ Cfr. P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Editions de Minuit, 1964 e M. Dei, M. Barbagli, *Le vestali della classe media*, Bologna, il Mulino, 1969.

che sul piano professionale e di fare della loro classe un laboratorio. E la politica, con il ministro Ruberti, ha raccolto le voci della scuola militante quando ha istituito sia i Corsi di laurea in Scienze della Formazione primaria sia la SSIS nel 1990², grazie ai quali gli aspiranti docenti si sarebbero dovuti impadronire di tutti i vari ferri del mestiere: non solo i saperi disciplinari, ma anche le competenze professionali, attraverso l'approccio ai problemi psicologici, didattici, motivazionali e laboratoriali che il processo di insegnamento/apprendimento implica.

Ma questo periodo di grazia è durato poco. Dalla Riforma Berlinguer in poi è stato un precipitare sempre più in basso e non per colpa di un approccio progressista ed egualitario alla scuola, come la coppia Mastrocola-Ricolfi vuole far credere, ma proprio perché si è passati ad una scuola avulsa dalla dimensione culturale e costruita come una azienda per cui contano la soddisfazione del cliente e ottenere gli obiettivi con la minima spesa. Ed è dolorosa storia recente che ha prodotto un ritorno al peggiore passato. L'insegnante ha perso la sua centralità e la sua autorevolezza a vantaggio dei clienti da cui dipende; la didattica è tornata ad essere non un campo di ricerca, basato su un paradigma scientifico, ma un repertorio di accorgimenti più o meno innovativi o sorretti dalle nuove tecnologie; la scuola privata o quella familiare (entrambe senza veri controlli da parte ministeriale) hanno assunto un ruolo privilegiato; il falso mito dell'oggettività – sia nella presentazione di fatti, aspetti culturali e contenuti specifici sia nella valutazione delle prove degli scolari – si è affermato in maniera prorompente ed ha travolto valutazioni e risultati.

Di qui una trasformazione notevole nella percezione del lavoro dell'insegnante (oltre che nello svolgimento effettivo e quotidiano di tale lavoro). L'immaginario collettivo ha cominciato a pensare agli insegnanti come a fannulloni, da controllare a vista; come prezzolati a servizio dell'utenza e come veri e propri nemici di famiglie e figli: compiti in classe, valutazioni delle prove, scansione dei programmi, esami sono stati sottoposti a valutazione esterna, spesso del TAR, mentre sono cresciuti contenziosi tra famiglie ed istituzioni.

Per difendersi, così sguarnito su più fronti, l'insegnante ha ripiegato su atteggiamenti formali: rispetto dei tempi, dei rituali, erogazione di nozioni e attenzione alla *performance*, ma al tempo stesso rassegnata accettazione di corsi di aggiornamento e/o di progetti imposti e non

² Cfr. Legge n° del 341 del 1990.

elaborati in prima persona. Un ritorno in piena regola al passato peggiore, come ho già detto.

Il risultato: un sempre più crescente scollamento tra il mondo della ricerca scientifica in ambito educativo e la scuola e un sempre più crescente legame tra scuola e aspettative del mondo sociale. L'occupabilità, parola d'ordine dall'ormai lontano memorandum Brunet³, è diventata il *basso ostinato* di ogni discorso sulla scuola.

Se la scuola non funziona – e non funziona, visto che il 51% dei quindicenni non comprende quanto legge⁴ – si dice che ciò dipende dai docenti: troppo vecchi, troppo ancorati a metodologie stantie. Se la scuola non funziona – e gli abbandoni sono lì a dimostrarlo – ciò dipende dal fatto che, in una prospettiva di *marketing*, non è attraente, con i suoi contenuti datati e il suo distacco dal mondo del lavoro e della produzione.

Di qui la richiesta, accolta dalla politica, di continua valutazione delle attività scolastiche e l'esigenza di controllare e valutare gli insegnanti, colpevoli di essere autoreferenziali e restii al cambiamento: ciò ha determinato, da un lato, una ulteriore burocratizzazione del già troppo burocratizzato mondo della scuola, con la nascita di vere e proprie strutture (come l'Invalsi e l'Anvur), per le quali si potrebbe ripetere la tradizionale domanda su chi ha il compito di valutare i valutatori e sui criteri del loro reclutamento; e, dall'altro, la diffusione di paro-

³ È noto con questa denominazione il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, elaborato nel 2000 dalla Commissione europea, che richiede aggiornamento nelle competenze di base, apertura a nuovi saperi legati soprattutto al mercato del lavoro, potenziamento di attività di orientamento e valutazione, di investimenti sulle risorse umane: istruzione e formazione (anziché educazione), risorse umane, occupabilità, valutazione dei risultati dell'apprendimento sono così entrati, per un verso, nel linguaggio corrente, inerente al sistema scolastico e, per l'altro, in interazione con il processo Sorbona, che ha stravolto anche i percorsi universitari, per durata, organizzazione e finalità.

⁴ L'allarme è stato lanciato nel maggio del 2022 da Save the Children, che, come era prevedibile, ha individuato nelle categorie più disagiate (figli di migranti, di famiglie a basso reddito e il meridione del Paese) i soggetti più svantaggiati, commentando come ciò sia un segnale preoccupante per il sistema scolastico, per il futuro economico, ma anche per la vita democratica dell'Italia. Peraltro, anche i risultati Invalsi 2021, seppure di qualche punto meno allarmanti, non lasciano dubbi sul fatto che i nostri ragazzi, più avanzano nel percorso scolastico, meno competenze acquisiscono (cfr. i documenti consultabili e scaricabili al sito https://invalsi-serviziostatistico.cineca.it/?posizione=ss&form=opendata_territorial; ultima consultazione in data 10 settembre 2022).

le d'ordine, come merito, competenza e valutazione, dal sicuro effetto sul pubblico, ma dai contorni concettuali incerti e vaghi.

La recente campagna elettorale è una testimonianza di questo *trend*, inauguratosi dai tardi anni Novanta del secolo scorso: da un lato, ci sono i *laudatores temporis acti*, che, comunque, nella loro ansia restauratrice, e Ricolfi ne è un esempio, non sono neppure lontani eredi dell'aristocraticismo culturale di Gentile, deleterio quanto si vuole, ma pur sempre dettato da un'idea di scuola intellettualmente efficace nel perseguimento del sogno platonico di filosofi-governanti, ma sono difensori di privilegi di casta in un'ottica di scuola privata; dall'altro, si sono attestati i *soi-disants* progressisti, che vogliono una scuola rinnovata, ossia al servizio dell'economia e, quindi, dei bisogni e delle aspettative del mercato del lavoro. Da un lato, si parla di meritocrazia da difendere; dall'altro, di potenziamento della scuola tecnica e professionale.

Siamo sempre e comunque ad una scuola eteroclita ed eteronoma: eteroclita, perché le sue finalità vengono declinate variamente a seconda delle circostanze o del grado (dalla socializzazione al benessere, dall'empatia all'accoglienza, dal potenziamento al recupero); eteronoma, perché il suo progetto culturale risponde a principi estranei all'educazione, dettati ora da esigenze economiche, ora da indirizzi ideologici ora dal *maistream*. Ma mai dalla Scienza dell'educazione e da un approccio epistemologico e teorico alle questioni educative e didattiche.

2. *L'insegnante secondo la Scienza dell'educazione*

In questo dibattito annoso, spesso inconcludente ed inutilmente verboso, per lo più ospitato da *talk-show* televisivi, da quotidiani e da *pamphlets* polemici, di sicuro impatto su un pubblico ormai abituato a demonizzare gli esperti e a dar credito al luogo comune, sfuggono due aspetti importanti.

Innanzitutto, per progettare un nuovo modello di scuola, come per qualsiasi altro progetto, il prerequisito necessario è avere un'idea di ciò che si vuol raggiungere. Dunque, per progettare una scuola, occorre avere un'idea di scuola.

In secondo luogo, come tutte le idee anche quella di scuola deve, sì, tener conto delle esperienze pregresse, ma deve lavorare, con metodo, su concetti e deve essere il frutto di una concatenazione logica ed argomentata.

Il primo punto da cui partire, è che esiste un sapere specifico – la Scienza dell’educazione – che definisce il paradigma di educazione e, quindi, quello di scuola e di insegnante, stabilendo la cornice concettuale entro cui muoversi per costruire esperienze dotate di senso e di efficacia.

Il secondo punto, derivato dal primo, è che in quanto congegno concettuale, la scuola, come del resto l’educazione, di cui è declinazione, non è al servizio che di se stessa: Dewey lo ha stabilito con chiarezza nel 1916⁵. E perciò, si possono, sì, fissare obiettivi circoscritti e concreti al percorso scolastico, ma la sua finalità è e resta, necessariamente, l’educazione.

Dunque, la scuola non è un servizio per il mercato, ma un luogo in cui deve svilupparsi attraverso contenuti, attività, strumenti adeguati ed efficaci l’educazione dei soggetti che accoglie. Sua *mission* è prepararli al futuro come soggetti pensanti, capaci di giudicare, scegliere e volere in maniera autonoma. Da questo punto di vista, i contenuti programmatici di un percorso scolastico sono indifferenti ad un solo patto, cioè che siano strumenti per abituare ad usare la testa: chi sa pensare, sa anche progettare, scegliere e fare. La famosa triade saper pensare, saper fare e saper essere non è un programma per la scuola, ma il risultato di una educazione genuina, che mette al centro, per dirla con Dewey, il pensiero riflessivo, che è al tempo stesso il catalizzatore del processo educativo ed il punto di raccordo di immaginazione, memoria, curiosità, capacità di individuare e di risolvere i problemi che i vari contesti pongono.

Una scuola, dunque, al servizio del mercato e delle esigenze economiche dimidia gli sforzi educativi, li rende settoriali piegandoli ad esiti professionali; e finisce per progettare per il presente e non per il domani: la scuola non è un luogo di apprendistato, ma di educazione. E l’educazione è dell’uomo e non del lavoratore in un determinato ambito, a cui, dopo una formazione generale, possono provvedere aziende e enti locali.

⁵ Scrive, infatti, Dewey: “When it is said that education is development, everything depends upon how development is conceived. Our net conclusion is that life is development, and that developing, growing, is life. Translated into its educational equivalents, that means (i) that *the educational process has no end beyond itself*; it is its own end; and that (ii) *the educational process is one of continual reorganizing, reconstructing, transforming*” (*Democracy and Education*, New York, MacMillan Co, 1916, p. 59; i corsivi sono miei).

Per uscire da questo equivoco, bisogna tornare alla figura dell'insegnante che non è non può essere pensato, preparato e voluto come un *personal trainer*.

Se la scuola è il luogo dell'educazione, di necessità l'insegnante ha da essere un intellettuale. Anni fa, a proposito dell'insegnante, ne parlai come del perno del percorso educativo e di un ponte tra il sapere e i suoi alunni. Se l'immagine del perno mi pare ancora efficace, anche alla luce dei mutamenti in atto nel sistema scolastico italiano, la metafora del docente come *pontifex* mi appare oggi, solo parzialmente valida: ancora guida verso la conoscenza, di fatto oggi l'insegnante deve essere capace di gettare il suo alunno nel mare dell'incertezza e dell'ignoto. E questo non solo perché l'insegnante non meno dei suoi alunni è in una condizione di perenne ricercatore, ma anche per almeno altri due motivi, connessi – la tentazione era dire connaturati – al concetto stesso di educazione.

Innanzitutto, infatti, il percorso educativo si svolge in un tempo – il presente – diverso da quello in cui il soggetto in crescita vivrà e che, quindi, di necessità, porrà problemi inediti e conoscerà strumenti tecnici, oggi forse prevedibili, ma di fatto ignoti.

In secondo luogo, dovendo educare in un mondo che vive di presunte (e spesso avvelenate) certezze⁶, è necessario sollecitare nell'alunno l'abitudine ad un pensiero complesso, che metta in grado di comprendere che non solo l'apparenza è diversa dalla "verità" – concetto, peraltro, a cui la filosofia greca richiama continuamente –, ma anche che la verità è un concetto *in fieri*: per districarsi in un mondo dalle facce plurime e dagli intrecci complessi, per evitare la semplificazione, a scuola bisogna abituarsi ad esercitare metodicamente il dubbio, a lavorare in maniera metodicamente e metodologicamente disciplinata, non a ripetere dati e nozioni, ma a scoprire problemi ed inventare soluzioni. Insomma, bisogna che l'insegnante, oltre a dare le necessarie informazioni di base, il lessico fondamentale e i principi informativi della sua disciplina – vale a dire i mattoni necessari a costruire l'edificio della conoscenza – metta in condizione i suoi alunni di trasferire quei dati e quegli aspetti in altri contesti ed in altri pro-

⁶ Su questo tema, rimando di frequente al lavoro di Franca D'Agostino, *Verità avvelenata. Buoni e cattivi nel dibattito pubblico*, Torino, Bollati Boringhieri, 2010 che mi pare sappia con efficacia e competenza descrivere le derive argomentative di una cultura soddisfatta di quanto appare e di discorsi e giudizi, spesso logicamente infondati, ma capaci di rispondere a moti emozionali, di fatto assai primitivi.

blemi. E ciò può fare solo se non è un ripetitore, ma un interprete di quanto insegna: non un oggettivo espositore o un arbitrario costruttore di dati, ma colui che su eventi, dati, informazioni sa costruire una visione del mondo, logicamente giustificata.

Se, come sostiene da anni Alessandra Avanzini⁷, insegnanti e alunni si incontrano nel mondo-in-comune rappresentato dalla cultura e dalla conoscenza condivisa, deve essere chiaro ai giovani che quel mondo comune e comunicato non è statico, ma dinamico e che il passaggio da una dimensione culturale ad un'altra, da una serie di elementi condivisi ad un'altra non solo è continuo ed inarrestabile, ma è anche un lavoro a cui contribuiamo e dobbiamo contribuire tutti. Anche i più giovani e gli apparentemente più piccoli, emarginati o in difficoltà: la scuola è inclusiva perché la società *deve* essere inclusiva.

Di qui la necessità non solo di preparare professionalmente il corpo docente – ma di questo nulla dirò, ché sarebbe necessario un altro intervento – e di dare all'insegnante tutte le occasioni possibili di crescita culturale e professionale, ma anche e soprattutto la necessità di renderlo consapevole della sua qualità di intellettuale a pieno titolo. Non diversamente da chi, tradizionalmente, si fregia di questo attributo, accademici, artisti, giornalisti, registi o altro del genere.

Partiamo dall'*Idealtypus* dell'intellettuale e vediamo come tali caratteristiche esemplari possono calarsi nella vita del docente.

L'intellettuale, in genere, è colto, e non semplicemente erudito; è laico, perché è insofferente a pregiudizi, stereotipi o codificazioni ideologiche; è disposto all'ascolto attivo e, quindi, ama dialogare; guarda a fatti, contesti e persone con distacco partecipativo; pratica una tolleranza attiva. Inoltre, poiché è consapevole del proprio ruolo e della responsabilità sociale che da esso deriva, traduce il suo necessario impegno etico-politico in atteggiamento critico: la sua laicità gli impone come costume il dubbio e come dovere lo slancio utopico. Nelle pieghe del suo presente, egli legge i segni del futuro e cerca di indirizzarlo verso il meglio, facendosi educatore degli altri, per cui spesso i limiti appaiono insormontabili ostacoli e non occasioni di crescita e di cambiamento. Perciò, al fondo, con la sua inattualità, l'intellettuale è sempre scomodo: mai allineato a quello che oggi si definisce *mainstream* o indulgente con i potenti di turno, egli fa della

⁷ A. Avanzini, *Didattica: la scienza dell'educazione per una scuola-laboratorio*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marecotti (a cura di), *La scuola: paradigma e modelli*, Milano, FrancoAngeli, 2007, p. 37.

sincerità un'arma temibile. Dinanzi all'intellettuale il re è sempre nudo.

Queste caratteristiche si attagliano ad ogni educatore, che voglia, dunque, in quanto tale, preparare i suoi alunni non ad essere integrati in un sistema socio-culturale, ma capaci di costruire il futuro, responsabili verso se stessi ed i propri simili; curiosi ed investigativi, ma anche capaci di sollevare dubbi e problemi in grado di allargare gli orizzonti; mai soddisfatti di presunte certezze e di quanto appare; interessati allo studio nella misura in cui comprendono di imparare non per soddisfare ad un'ambizione personale o familiare o per avere uno stipendio garantito a breve, ma per costruire quel mondo-in-comune in cui dovranno vivere e non lasciarsi vivere.

3. *Valutare: che cosa, come e perché*

Si tratta, bisogna riconoscerlo, di un modello di docente lontano anni-luce da quello che la politica scolastica, dai tardi anni Novanta del secolo scorso in poi, ha imposto: burocratizzato, sottoposto, come ho detto, ai capricci dei clienti, piegato al tecnicismo didattico e non creatore di situazioni didatticamente sollecitanti ed efficaci.

Dove tutto è fissato, valutare è semplice: o si risponde agli standard stabiliti, e si è giudicati positivamente; o non si risponde a tali standard e, di conseguenza, il voto è negativo.

La scuola che la politica scolastica ha costruito con parametri prefissati, si attesta sul mito dell'oggettività, che si può verificare con prove standardizzate o con tabelle, istogrammi e schemi e può dare risultati che si credono certi e indiscutibili. Ma cosa si deve valutare in un insegnante per verificarne l'efficacia?

Innanzitutto, bisogna chiedersi rispetto a che cosa si vuol valutare l'efficacia anche tenendo conto che nell'attività del docente entrano più aspetti: le capacità relazionali con gli alunni ed i colleghi; le qualità emotive in interazione con gli aspetti razionali; le capacità retoriche; le capacità di facilitatore e di "seduttore", ossia di saper interessare e portare con sé i ragazzi nel suo viaggio culturale; le capacità organizzative e progettuali; la volontà di innovare, aggiornare e rivedere il suo percorso e le sue scelte; il suo bisogno di aprire le finestre della scuola sul mondo extrascolastico.

In secondo luogo, bisogna escludere dal piano valutativo un discorso tarato sul concetto di produttività aziendale. Che cosa produce un

insegnante? Registri, elettronici o cartacei, pieni di date e di lezioni svolte? Ahimè, sappiamo per esperienza che questi appunti dicono ben poco: documentano forse il rispetto di programmi e scadenze, ma non come quelle tappe sono state affrontate e sviluppate.

Si può, allora, ricorrere ai risultati conseguiti dagli alunni: nelle prove oggettive dell'Invalsi o Ocse-Pisa o nei vari concorsi – dai *certamina* di lingue classiche a Olimpiadi di Matematica, Filosofia, Informatica. Ma anche qui si presentano due ostacoli: nei vari concorsi, simili a passerelle per esercitare i giovani all'idea, corrente nei nostri tempi, del successo che paga, si presentano i migliori e i più motivati da cui non possono che provenire buoni risultati. Nelle valutazioni più generali, cui tutti si sottopongono, si pretende di raggiungere una buona attendibilità di risultati. Ma non si tiene conto di tutte le variabili in gioco: l'emozione di chi risponde (né più né meno come accade nei test psicologici o nelle prove d'esame o perfino nei quiz televisivi); il fatto che gli insegnanti più efficaci hanno abituato gli alunni al dialogo e non alle risposte a crocette; il significato dell'errore, che talora rimanda a soggetti divergenti e non ignoranti; l'equivoco di fondo che ogni cognizione sia misurabile. Infine, per ultimo ma non da ultimo, bisogna tenere presente che l'educazione si coniuga con la lentezza e che non tutti gli alunni metabolizzano, per così dire, le conoscenze negli stessi tempi: è una questione di stile cognitivo, ma anche di diligenza o applicazione, di interesse dilazionato o semplicemente di differenti gradi di maturazione. In ogni caso, come la colpa di un obiettivo non raggiunto non si può imputare completamente all'alunno così non si può imputare completamente alla scarsa efficacia dell'insegnante.

E poi chi valuta? I test oggettivi, come ho detto, sono scarsamente probanti; gli alunni possono descrivere la vita di classe, il clima sociale che l'insegnante sa creare, il suo approccio didattico. Ma non possono fare di più. La commissione valutativa prevista dalla Buona Scuola mi pare rispondere più a un discorso di organizzazione e di burocrazia che a criteri di attendibilità ed efficacia.

I concetti in gioco – merito, competenze, e perfino valutazione – sono polisemantici; cambiano con i contesti, come i richiami storici da cui sono partita, mettono bene in evidenza; spesso sono usati in modo ambiguo o fumoso: dovrebbero essere seriamente ripensati. Nell'attesa di chiarimenti, che fare?

Ciò che davvero descrive il profilo dell'insegnante, il suo impegno e il suo bisogno di essere sempre più adeguato al suo lavoro, specialmente nell'ottica di un insegnante-intellettuale, è nell'arricchimento continuo del suo curriculum. I dirigenti (e il Ministero) dovrebbero favorire una didattica per progetti, una programmazione autonoma dei docenti, finalmente scollegata dall'eshaustività (ormai improponibile dei programmi ministeriali) e, inoltre, aggiornamenti non calati dall'alto ed imposti talora dal Ministero, consigliati dall'Indire o proposti a vario titolo da agenzie anche private, ma legati ai progetti presentati. Si dovrebbe concedere agli insegnanti – e qui ripeto una proposta che già ho avanzato anni fa – un anno sabbatico ogni cinque di insegnamento da spendere presso università, italiane o straniere, o presso scuole all'avanguardia all'estero, che vengono segnalate per percorsi particolarmente efficaci, per approfondire ora aspetti disciplinari ora aspetti legati alla dimensione pedagogico-didattica.

Questi percorsi di approfondimento, liberamente scelti e capaci di gettare ponti tra scuole e docenti diversi per formazione, cultura e talora storia, sono, almeno nella mia prospettiva, la cartina di tornasole per distinguere un insegnante burocraticamente *ligio* (e culturalmente *grigio*) da un insegnante consapevole della sua *mission*. E, diciamo chiaro, la consapevolezza di un lavoro difficile, ma affascinante e coinvolgente, come quello dell'insegnante è il primo segno dell'efficacia di tale lavoro.

Riferimenti bibliografici

- Alberti A., *Quale scuola nel futuro?*, Roma, Anicia, 2021
- Bellatalla L., *La scuola che cambia: problemi tra competenza e conoscenze*, Tirrenia-Pisa, del Cerro, 2004
- Bellatalla L., *Da Gentile a Gelmini, quale identità per la scuola italiana?* in S. Baffi, D. Luglio (sous la direction), *Enseignement et identités culturelles dans les pays d'Europe du Sud...*, in "Etudes italiennes", 2, 2015, pp. 169-177 (on-line)
- Bellatalla L., *Insegnare oggi tra molte delusioni e poche speranze*, in "Ricerche Pedagogiche", LV, 218, 2021, pp. 37-46
- Bellatalla L. (a cura di), *L'insegnante tra realtà e utopia*, Roma, Anicia, 2011
- Bellatalla L. (a cura di), *Aspetti e problemi della professionalità e della pratica docente*, in "Annali on-line della didattica e della formazione docente", Università di Ferrara, 12/2016 (supplemento)
- Bellatalla L., Genovesi G., Marescotti E. (a cura di), *Insegnare prima di insegnare. Fondamenti per la professionalità docente*, Milano, Angeli, 2006
- Bellatalla L., Genovesi G., Marescotti E. (a cura di), *La scuola: paradigma e modelli*, Milano, Angeli, 2007

Bentolila A., *La scuola contro la barbarie*, tr. it., Prefazione di Benedetto Ver-
tecchi, Roma, Anicia, 2021

Bianchi P., *Nello specchio della scuola*, Bologna, il Mulino, 2020

Genovesi G., *Pedagogia e didattica alla ricerca dell'identità*, Milano, Angeli,
2003

Genovesi G., *La scuola serve ancora*, Roma, Anicia, 2022

Luppi A., *La scuola come impresa formativa. Didattica, professionalità e conte-
sto sociale*, Milano, Prometheus, 2015

Mastrocola P., Ricolfi L., *Il danno scolastico. La scuola progressista come mac-
china della disuguaglianza*, Milano, La Nave di Teseo, 2021

Rizzi R., *La cooperazione educativa per una pedagogia popolare. Una storia del
MCE*, Parma, Edizioni Junior, 2021

Roghi V., *Il passero coraggioso. Cipì, Mario Lodi e la scuola democratica*, Ro-
ma-Bari, Laterza, 2022

Sorbi Peretti L., *Insegnando s'impara*, Tirrenia (Pisa), del Cerro, 1992