

Siped
Società Italiana di Ped
fondata n

La qualità della formazione come responsabilità sociale

*Prospettive di ricerca, modelli pedagogici,
pratiche educative e didattiche
tra tradizione e innovazione*

a cura di

*Maja Antonietti, Isabel Maggiarra
Serena Mambriani, Luana Salvarani*

Junior Conference




Pensa
MULTIMEDIA



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0).

L'Utente, nel momento in cui effettua il download dell'opera, accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/de-ed.it>

ISBN volume 979-12-5568-471-8

ISSN collana 2611-1322

PUBBLICATO NEL MESE DI GIUGNO 2025

2025 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

Competenze andragogiche e profilo professionale docente

Andrea Bignardi

Dottorando

Università degli Studi di Ferrara – bgndr@unife.it

Introduzione

Ogniquale volta, a livello ministeriale, viene annunciato un significativo intervento circa le modalità di reclutamento della classe docente, il tema della formazione degli insegnanti ritorna ad animare un dibattito pubblico non circoscritto ai soli “addetti ai lavori”, dai pedagogisti ai dirigenti scolastici e fino agli stessi docenti. Questo aspetto, sebbene possa rappresentare il segnale che il sistema scuola rimanga costantemente vigilato da più parti sociali, può risultare fuorviante dal momento che, ancora una volta, il Legislatore non ha ravvisato la necessità di agire in profondità in merito all’allargamento delle conoscenze e delle competenze del docente abilitato.

Infatti, anche in occasione dei recenti interventi ministeriali, non è stata contemplata la possibilità di fornire il docente di quell’equipaggiamento teorico e metodologico-formativo relativo all’Educazione degli adulti come pista di ricerca scientifico-educativa; un sapere *sull’Educazione* capace di contribuire non solo al perfezionamento delle pratiche che si inverano all’interno dei percorsi di istruzione formale (come i *Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti* e i corsi serali) ma anche capace di migliorare globalmente la qualità dei processi che trovano svolgimento in ogni grado dell’istituzione-scuola.

Se il PNRR (2021), attraverso la costituzione dei *Teaching and Learning Centers* aveva sembrato recepire l’esigenza di intervenire sulle competenze del docente che opera con adulti, il successivo DPCM 04.08.2023 (*Definizione del percorso accademico e 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*) non fa nessun riferimento ad una presenza *andragogica* tra le varie competenze che compongono l’ossatura essenziale della formazione del professionista abilitato.

Sebbene sia più che ragionevole ritenere di arricchire la formazione del futuro insegnante di aspetti *culturali, didattico-disciplinari, psico-pedagogici, riflessivi e inclusivi*, riteniamo che all’interno di questo asse formativo, debba essere contemplato quel complesso di *teorie, modelli di relazione formativa e metodologie* che, nel mettere a fuoco le specificità dei processi formativi che riguardano l’adulto (Knowles, 2005), possa sostenere una progettualità educativo-didattica fondata sugli elementi trasformativi dell’apprendimento (Mezirow, 1997).

L’adozione di un siffatto sguardo pedagogico può favorire l’azione didattica dei docenti che operano in contesti formali quali CPIA e corsi serali, spesso caratterizzati dalla presenza di quelle speciali forme di *vulnerabilità* che connotano la fenomenologia contemporanea della condizione adulta (Cornacchia, 2019); inoltre, non va sottovalutata la possibilità che questo *corpus* di conoscenze teorico-metodologiche centrali per la realizzazione degli ideali dell’Educazione permanente, possa “retro-illuminare” le pratiche che trovano svolgimento anche nella cosiddetta “scuola del mattino”.

1. Scuola, saperi pedagogici, profilo docente

La scuola si qualifica come il fulcro dell'intero sistema formativo, il luogo nel quale l'apprendente, nell'appropriazione del codice alfabetico, compie il primo atto propeudeutico alla successiva costruzione di conoscenze generali e conoscenze euristiche (Frabboni, 2009). La trasmigrazione delle conoscenze ritenute *scientificamente rilevanti* e *socialmente legittimate* (Damiano, 1993) si attua nell'istituzione scolastica, alla quale è demandata l'educazione, intesa come il processo (che l'adulto continua a esperire) verso la conquista della piena *autonomia cognitivo-relazionale*.

Risulta pertanto evidente che il compito della scuola non si limiti alla sola trasmissione contenutistico-culturale ma che la sua azione si debba intendere come promozionale allo sviluppo globale del soggetto in apprendimento, anche, quindi, se il soggetto apprendente ha da tempo oltrepassato l'"età scolare".

Accanto a una solida *cultura generale* e *didattico-disciplinare* emerge di concerto l'urgenza, da parte del docente, di sviluppare una altrettanto robusta competenza pedagogica, intesa quale riflessione teorica che, costruendo razionalmente il congegno-Educazione, contribuisce della messa a fuoco dell'ideale educativo di autonomia cognitivo-relazionale del soggetto e dei modelli per il suo perseguimento.

Occorre, quindi, riconoscere l'insegnante quale *professionista dell'educazione* e agire per una *ri-costituzione* dell'unitarietà tra processi didattici, psicologico-sociali ed educativi nella scuola; per fare ciò risulta imprescindibile riportare la Pedagogia all'interno del discorso sulla formazione docente.

Genovesi (2002) individua sette "componenti chiave" per la definizione di un *modello di professionalità docente*, ben strutturato e in relazione alla capacità di:

- possedere una solida *cultura generale* tale da muoversi con disinvoltura nei passaggi esistenziali;
- possedere una *cultura scientifico-educativa*, in modo da poter mettere in luce i problemi educativi secondo diversi livelli di complessità;
- dimostrare padronanza, da consolidare *in itinere*, dei contenuti culturali relativi al proprio *settore disciplinare*;
- possedere doti *relazionali*;
- sapere *fare ricerca*, inquadrare problemi e progettare proposte risolutive;
- essere in grado di storicizzare l'educazione e le sue manifestazioni sul piano tanto teorico quanto formale;
- gestire e organizzare la *didattica* al fine di ottimizzare la traslocazione delle conoscenze e delle strategie concettuali per il loro utilizzo nei più svariati contesti dell'esistenza.

Riteniamo che debba essere specificata un'ulteriore componente: lo sviluppo di *consapevolezza andragogica*, da fondarsi attraverso il contatto con la sua cultura pedagogica di riferimento, per fare della suscettibilità educativa lungo tutto l'arco della vita un preciso impegno formativo e, dunque, un preciso indirizzo professionale.

2. Modelli di competenza *andragogica* per il docente abilitato

Carl Rogers (1969) fornisce un primo modello ideale di docente impegnato nell'istruzione degli adulti. Lo psicologo statunitense, attraverso la mutazione di elementi provenienti da aree contigue alla magistralità, quali *psicoterapia* e *counselling*, delinea una figura di *insegnante-facilitatore* in possesso di spiccate doti relazionali, al fine di stabilire un clima che stimoli l'intraprendenza, la co-creazione dei significati veicolati dai singoli discorsi culturali, la comunicazione degli obiettivi, financo l'espressione di emozioni conflittuali.

L'interpretazione rogersiana ha dato il via a successive elaborazioni di profili ideali, generatisi all'interno della riflessione pedagogica di area anglosassone e facente riferimento all'*Adult Education*.

La studiosa canadese Patricia Cranton (2006) individua tre specifiche posture che caratterizzano il ruolo del docente e in relazione con altrettante dimensioni dell'apprendimento (*strumentale, comunicativo, emancipatorio*).

In rapporto alla prima tipologia, il docente si qualifica come un *esperto autorevole* della propria disciplina e in grado di scegliere contenuti, materiali e risorse e di presentarli secondo una sequenzialità logica tale da guidare l'apprendente alla conquista delle strategie di *problem solving*. Sul piano della dimensione comunicativa, il docente si pone come *mentore*, incoraggiando il senso di fiducia e il ricorso al dialogo razionale e alla discussione nei contesti d'aula. Infine, Cranton riconosce la centralità di condurre l'apprendente a riconsiderare valori e strategie che, fin qui, hanno guidato la sua interpretazione del mondo attraverso il ricorso a metodologie a carattere collaborativo: il docente diviene in questo modo *co-learner* di una conoscenza condivisa, chiave per la realizzazione di un apprendimento autenticamente *trasformativo*.

Lo studioso britannico Stephen Brookfield (2015), interpreta e affina la proposta di Cranton, gettando le basi per un perfezionamento del modello, individuando *quattro assunti di base* per una più accurata definizione di docente esperto-facilitatore nella pratica dell'istruzione degli adulti.

Il *primo* assunto di base evidenzia l'importanza di conoscere i bisogni di apprendimento, gli stili e le esperienze formative pregresse dei discenti, con l'obiettivo di identificare i modelli di relazione formativa più idonei e di calibrare la proposta metodologica più efficace per ogni individualità coinvolta.

Il *secondo* assunto riguarda la necessità di adottare uno sguardo criticamente riflessivo riguardo il proprio fare educativo, avvalendosi del confronto con studenti e colleghi e integrando suggestioni provenienti dalla letteratura pedagogica di riferimento.

Il *terzo* assunto è invece focalizzato sull'esigenza della creazione di un ambiente di apprendimento *che metta al centro lo studente*, grazie al ricorso di uno strumento di indagine qualitativa perfezionato dallo stesso Brookfield (il *Critical Incident Questionnaire*, CIQ), al fine di ottenere feedback sulla pratica di insegnamento e, più in generale, sul tenore emotivo-relazionale della classe.

Il *quarto* assunto di base si presenta, sul piano pedagogico, come il più radicale: gestire la relazione con gli apprendenti adulti riconoscendoli come tali e scardinando così qualsiasi pericolo di tendenze di tipo assistenzialistico.

Sebbene questi modelli provengano da contesti formativi molto diversi rispetto al nostro, essi potrebbero trovare applicazione anche nei percorsi di formazione docente in Italia. In questo senso, diverrebbe essenziale un intervento sulla struttura dei percorsi formativi (es. 30/60 CFU) per ridurre la concentrazione delle attività progettate ed

erogate dalle Università; contestualmente, andrebbero suddivisi i docenti partecipanti in gruppi poco numerosi, facilitando, in questo modo, lo svolgimento di attività a carattere collaborativo.

Conclusioni

Alla luce di quanto fino qui argomentato, possiamo affermare che risulta cruciale un'azione per l'ampliamento del profilo del docente abilitato (in relazione al DPCM 04.08.2023) il quale appare caratterizzato da una sostanziale incompiutezza.

Trascurare l'Educazione degli adulti nella formazione degli insegnanti rischia di minare la loro capacità di operare con flessibilità in diversi contesti professionali nei quali sono chiamati in servizio.

Tra questi, figurano i CPIA e i corsi serali attivati presso le scuole secondarie superiori. Potenziare la presenza *andragogica* (e delle sue prospettive) nei percorsi di abilitazione significa rafforzare la capacità della scuola di garantire ai cittadini un'istruzione pubblica di qualità *per tutta la vita*.

In tale scenario, la scuola deve riconoscere il valore della dimensione educativa che sostiene la sua funzione sociale, oscurata negli ultimi vent'anni da una visione "aziendalistica" e focalizzata su percorsi formativi incentrati sulla spendibilità dei saperi nel mercato del lavoro a cui ha fatto da contraltare una formazione degli insegnanti mirata all'innovazione tecnologico-metodologica. Ne deriva un'identità docente più vicina a quella di un *tecnocrate* che a quella di una guida esperta.

Se "educare (professionalmente e non) è sempre stato un'incognita" (Tramma, 2008, p. 12), è necessario potenziare la presenza critica dell'Andragogia nella formazione dei docenti, ristrutturando la formazione iniziale e continua, con moduli sull'educazione degli adulti che affrontino sia aspetti teorici che modelli relazionali e metodologici emersi in questo ambito di ricerca scientifico-educativa.

In contesti formali come i CPIA e i corsi serali, è possibile offrire agli adulti risposte mirate e ben strutturate, favorendo non solo l'apprendimento ma anche lo sviluppo personale.

Bibliografia

- Brookfield S.D. (2015). *The Skillful Teacher. On Technique, Trust and Responsiveness in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cornacchia M., (2019). L'evoluzione della condizione adulta: origini e motivazioni di un profilo in divenire. In M. Cornacchia, S. Tramma (Eds), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico* (pp. 27-45). Roma: Carocci.
- Cranton P. (2006). *Understanding and Promoting Transformative Learning. A Guide for Educators of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Damiano E. (1993). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.
- Frabboni F. (2009). *Sognando una scuola normale*. Palermo: Sellerio.
- Genovesi G. (2002). *La scuola che fa ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Knowles M., Elwood F., Swanson R. (2005). *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resources Development*. Oxford: Butterworth Henemann.

- Mezirow J. (1997). Transformative learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12.
- PNRR (2021). Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri. (2023). DPCM 04.08.2023, “*Definizione del percorso accademico e 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*”. In Gazzetta Ufficiale, serie generale n. 224 del 25/09/2023.
- Rogers C. R. (1969). *Freedom to Learn*. Chicago: Merrill.
- Tramma S. (2008). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.