

Formazione no, formazione sì, formazione come. Appunti per un avvio della discussione

Formazione no

All'interno della *quistione degli insegnanti* il problema della prima formazione ha sempre avuto un rilievo marginale. Già all'indomani dell'Unità si erano levate alcune voci autorevoli (Francesco De Sanctis, Carlo Matteucci) che proposero, senza successo, l'istituzione di **scuole normali per la formazione dei professori di scuola secondaria**.

Del tema si occupò, un secolo dopo, la Commissione d'indagine sulla Pubblica Istruzione (1962-63): la sua proposta (laurea seguita da un biennio universitario di specializzazione professionale con tirocinio assistito, e poi abilitazione, concorso, assunzione), mirava a qualificare gli insegnanti della scuola media e secondaria e a **mettere in sequenza formazione e reclutamento**. Non se ne fece nulla, ma alcune di quelle indicazioni furono riprese e aggiornate, **trent'anni dopo**, dall'esperienza della SSIS.

La grande trasformazione

A partire dagli anni '60 del Novecento la scuola italiana è stata interessata dal passaggio progressivo da una connotazione elitaria ad un assetto «di massa». Di quella *grande trasformazione* interessano gli aspetti **quantitativi** (crescente numero di alunni, studenti, e docenti) e soprattutto quelli **qualitativi**: la scuola si apriva a gruppi e ceti sociali fino ad allora trascurati dalla scolarizzazione, a schiere crescenti di studenti provenienti da una storica marginalità, dai ceti più deboli, residenti in zone svantaggiate (montagna, campagna, periferie urbane), portatori di mentalità e linguaggi inediti nella scuola del tempo; il fenomeno investì prima la nuova scuola media, unica e obbligatoria, e successivamente interessò anche il grado secondario. Al di là del dato sociologico, quella che alcuni consideravano una profanazione del tempio dei saperi, e che altri salutavano come un'espansione della base sociale della scuola, imponeva una vera e propria **riconversione dei processi di insegnamento e apprendimento**, con cambiamenti rilevanti nelle teorie pedagogiche, nelle impostazioni didattiche e quindi nella formazione degli insegnanti. Che furono lasciati da soli a fronteggiare quel passaggio epocale, all'interno del quale risaltavano almeno due problemi, per quanto qui rileva:

- 1) permaneva il ricorso ad un **reclutamento** fatto di leggine e provvedimenti emergenziali, una pratica nata già prima di allora, proseguita fino ai giorni nostri, con il risultato di ingigantire, anziché risolvere, la patologia del **precariato**;
- 2) nessuna attenzione veniva rivolta alla **professionalità docente**, che restava ancorata a modalità sorpassate. Fino alla fine del millennio, l'insegnante riceveva una formazione iniziale che era, per tempi e contenuti, inversamente proporzionale all'età dell'alunno al quale si sarebbe rivolto:

tre anni per le maestre della scuola dell'infanzia, quattro per quelle della scuola elementare, la laurea per i docenti della media e della secondaria. Per i professori valeva il principio per cui conoscere le discipline certificate dalla laurea significava saperle insegnare: nonostante da più parti si avvertisse che un'eccellente preparazione in matematica, ad esempio, non comportasse *eo ipso* la capacità di insegnarla. Formazione obsoleta e reclutamento fuori controllo sono due facce della stessa medaglia, quella di una gestione sconsiderata del personale docente, e più in generale dell'intero sistema scolastico. Nel 1974 il decreto delegato n. 417 riorganizzava lo stato giuridico degli insegnanti, mentre sulla loro formazione iniziale si limitava all'auspicio di una «formazione universitaria completa». Quanto alla formazione in servizio, il decreto delegato n. 419 ne dava una bella definizione¹, che tuttavia non si è tradotta in una pratica di qualità.

Formazione sì?

Negli anni '80 e '90 prese quota il dibattito sulla prima formazione degli insegnanti, sulla spinta delle modificazioni che attraversavano la società italiana e il suo sistema scolastico, anche se le ricerche e le sperimentazioni coinvolgevano quasi solo le associazioni professionali degli insegnanti, una parte esigua del modo accademico, alcuni addetti ai lavori in ambito sindacale, politico ed economico.

Nel 1978 Aldo Visalberghi ha proposto una sintesi della professionalità docente, suddivisa in quattro aree:

- 1) la prima area è quella relativa alla **conoscenza disciplinare**, intesa come padronanza dei contenuti da insegnare, ben oltre la semplice materia di insegnamento. Questa infatti, che si tratti di matematica o di storia, va conosciuta dal docente nei suoi fondamenti epistemologici, nei principi e nei metodi, nei lineamenti del suo sviluppo, nei più aggiornati indirizzi di ricerca, nella collocazione all'interno di più vasti quadri disciplinari e nei rapporti con altre scienze. Non tutto questo corredo sarà oggetto di insegnamento, ma ne costituisce l'irrinunciabile retroterra, considerato che la conoscenza di un sapere, tanto più se finalizzata al suo insegnamento, non può esaurirsi nella familiarità con gli argomenti previsti dai programmi ministeriali;
- 2) la seconda area si riferisce alla **conoscenza dell'allievo**, secondo una faticosa tradizione di pensiero pedagogico che da Comenio e Rousseau arriva fino alla «rivoluzione copernicana» di Dewey. Mettere l'educando al centro del processo educativo comporta che il rapporto educativo

¹ «L'aggiornamento è un diritto-dovere fondamentale del personale ispettivo, direttivo e docente. Esso è inteso come adeguamento delle conoscenze allo sviluppo delle scienze per singole discipline e nelle connessioni interdisciplinari; come approfondimento della preparazione didattica; come partecipazione alla ricerca e all'innovazione didattico-pedagogica».

si costruisca su una base intensamente relazionale, sempre biunivoca, e che quindi all'insegnante si richiedono conoscenze in psicologia dello sviluppo e dell'educazione come parte integrante delle sue competenze;

- 3) la terza area riguarda la **conoscenza dell'ambiente** nel quale il docente svolge la propria funzione, consapevole del contesto familiare e sociale dello studente, della funzione sociale del proprio insegnamento, della collocazione (territorio, cultura, economia) della propria scuola. Ovviamente ciò non comporta che egli diventi un assistente sociale o un sociologo o un economista, ma che conosca elementi di sociologia generale e dell'educazione;
- 4) la quarta area è definita come **conoscenza dei metodi**, ovvero come congruità delle modalità del proprio insegnamento rispetto ai risultati da conseguire. È il territorio della didattica, intesa sia come scienza generale dei processi di insegnamento-apprendimento, dei criteri e metodi di valutazione, che come teoria e pratica delle didattiche disciplinari (matematica, storia ecc.).

La sintesi proposta da Visalberghi, ormai datata, indica lo *stato dell'arte* negli anni '80 e '90 del dibattito sulla prima formazione degli insegnanti, al netto di altre indicazioni più o meno coeve (Schön, Gardner, Rogers, Stenhouse ecc.). Alcuni studiosi suggerirono, di aggiungere una competenza **relazionale** in riferimento ai rilevanti scambi comunicativi che ogni docente intrattiene con gli studenti, i colleghi, i dirigenti scolastici, le famiglie ecc. Tuttavia quel dibattito doveva confrontarsi con un punto di partenza particolarmente arretrato in termini scientifici: lo scontro tra disciplinari e sostenitori delle scienze dell'educazione. Per i **disciplinari**, rappresentati da osservatori ed "esperti" di varia natura e da molti accademici dell'area umanistica (storici, filosofi, letterati ecc.), il corso di laurea era il **percorso necessario e sufficiente** per formare un buon docente, come si faceva al bel tempo che fu; per costoro l'invadenza delle scienze dell'educazione avrebbe declassato la centralità delle conoscenze disciplinari, quelle cioè che essi stessi insegnavano. Vi si opponevano quanti osservavano che, per formare un professore all'altezza delle nuove esigenze, le conoscenze disciplinari fossero la **condizione necessaria ma non sufficiente**, se non fossero state integrate da adeguate conoscenze psico-pedagogiche, sociologiche e didattiche, di cui lo schema di Visalberghi è solo un esempio.

L'esperienza della formazione universitaria degli insegnanti

Una legge del 1990, "*Riforma degli ordinamenti didattici universitari*", istituì la Facoltà di Scienze della formazione primaria, con valore abilitante per gli insegnanti della scuola dell'infanzia e di quella elementare, e la SSIS (Scuola di specializzazione per l'insegnamento secondario), con analogo titolo abilitante. Entrambi i percorsi erano a numero programmato sulla base del fabbisogno dei rispettivi gradi scolastici nel tentativo, destinato a restare tale, di mettere in sequenza

formazione e reclutamento; per l'**attivazione** di quei corsi occorrerà attendere altri dieci anni: il corso di laurea vedrà la luce nel 1998-99, la SSIS nel 1999-2000. La nuova formazione degli insegnanti, con le sue luci e le sue ombre, esordiva in Italia nel terzo millennio, con un ritardo storico rispetto a tutti gli altri paesi sviluppati nonché a molti di quelli in via di sviluppo. Non è il caso di proporre qui una valutazione, ma con il senno di poi si può dire che quell'esperienza sia nata "vecchia": in termini **ordinamentali**, in quanto precedeva i rilevanti cambiamenti che subito dopo avrebbero investito l'università²; e in termini **scientifici**, in quanto cristallizzava i frutti di un dibattito risalente agli anni '80 e '90; frutti maturi, ma destinati ad avvizzire per la rapidità dei mutamenti. Per il nostro paese, trattandosi di una **prima volta**, quell'esperienza la si poteva monitorare, correggere ed aggiornare; invece si è preferito sopprimerla, senza sostituirla con un percorso formativo alternativo.

Professionalità docente e tecnologie digitali

La Facoltà di Scienze della formazione primaria e la SSIS sono nate, s'è detto, con il nuovo millennio, quando il WEB, abbandonati gli ambienti specialistici, si lanciava alla conquista dei mercati mondiali. Molti docenti abilitati attraverso quei percorsi erano, in buona sostanza, analfabeti digitali, per la semplice ragione che quei percorsi non prevedevano una formazione per quelle che allora si chiamavano *nuove tecnologie*. Anche la "scuola delle i" (inglese, informatica, impresa) ha innovato ben poco e in sostanza il sistema scolastico è rimasto imbrigliato nella più **generale indifferenza** dei decisori politici e di buona parte del mondo della cultura nei confronti delle tecnologie digitali e delle loro applicazioni. Gli avvenimenti degli ultimi mesi hanno portato alla luce, tra gli altri ritardi, anche quelli di un paese che, salvo eccezioni, aveva trascurato le TIC, soprattutto nella scuola e nel mondo del lavoro, come dimostra il ricorso sconsiderato ad una DAD del tutto improvvisata, e al cosiddetto *smart working*. Le ricerche e le esperienze in tema di uso delle tecnologie digitali nei processi di insegnamento-apprendimento hanno introdotto nuovi paradigmi e buone pratiche, tanto che sarebbe riduttivo pensare che la formazione dei docenti possa semplicemente arricchirsi di un'altra competenza, quella digitale appunto, **in aggiunta** a quelle tradizionali. Quel che occorre è un più profondo **riposizionamento** delle finalità e delle procedure che l'intero sistema scolastico deve perseguire, a partire dalla figura dell'insegnante; e quindi della sua formazione, se e quando ve ne sarà una.

² Il 3+2, i CFU e le altre novità introdotte dal DM 209/1999, ignorate dal corso di laurea e dalla SSIS.