

CONTRIBUTO TEORICO

Appunti sulla formazione dei docenti. Notes on teacher training.

Massimo Baldacci, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo.

ABSTRACT ITALIANO

Nel nostro Paese non si è ancora riusciti a mettere a regime un sistema organico di formazione iniziale dei docenti di scuola secondaria. Dopo l'ingiustificata abolizione delle *Ssis* (articolate su un curricolo di durata biennale) da parte del ministro Gelmini, la politica scolastica sembra avere smarrito la bussola, e ha vagato attraverso soluzioni inadeguate: dai percorsi di un solo anno (di fatto poco più che semestrali: *Tfa, Pas, Fit*), fino al minimalismo dei 24 Cfu a cui l'aveva ridotta il ministro Bussetti. In questo contributo intendo affrontare il problema della formazione iniziale dei docenti nelle sue linee generali, senza indicare soluzioni specifiche e particolari. A questo scopo, il saggio è diviso in due parti. Nella prima, esaprovo alcuni modelli generali della formazione dei docenti; nella seconda affronto la questione dell'idea d'insegnante in grado di dare un orientamento unitario alla formazione iniziale.

ENGLISH ABSTRACT

In our country, an organic system of initial training for secondary school teachers has yet to be put in place. After the unjustified abolition of the *Ssis* (articulated on a two-year curriculum) by Minister Gelmini, school policy seems to have lost its compass, and has wandered through inadequate solutions: from one-year courses (in fact little more than semester-long: *Tfa, Pas, Fit*), to the minimalism of 24 Cfu to which Minister Bussetti had reduced it. In this contribution I intend to address the problem of initial teacher training in its general lines, without indicating specific and particular solutions. To this end, the essay is divided into two parts. In the first, I examine some general models of teacher training; in the second, I address the question of the idea of a teacher capable of giving a unified orientation to initial training.

Quale modello di formazione dei docenti

Sulla questione della formazione iniziale dei docenti pesa una concezione semplificante dell'insegnamento, ridotto a mera trasmissione del sapere, che richiede soltanto il possesso dei contenuti culturali da parte del docente. Le analisi più serie hanno invece sottolineato la complessità del profilo di questa professione. Il mestiere d'insegnare esige una pluralità di competenze: *culturali* (relative ai saperi disciplinari); *didattiche* (inerenti alle metodologie d'insegnamento); *relazionali* (concernenti in rapporto con gli alunni); *organizzative* (relative alla gestione degli ambienti della formazione); *et. al.* Questa prospettiva non è però solo legata alla pluralità delle dimensioni della professionalità, ma anche alla convergenza sul concetto della "competenza" come costrutto in grado di esprimere la forma specifica di tale professionalità.

Tale approdo teorico ha, però, precisi riflessi pratici: formare competenze ha una logica diversa dal trasmettere conoscenze.

La *competenza* è definibile come la capacità di usare le conoscenze per agire in modo intelligente entro un dato campo d'attività. Si tratta di un costrutto complesso, che connette la conoscenza dichiarativa, il sapere procedurale e aspetti metacognitivi (il sapere, il saper fare, e il saper pensare). Tale complessità implica determinate condizioni per la formazione delle competenze. In particolare, esige una maggiore estensione temporale rispetto al semplice trasferimento di conoscenze. Questo esclude che siano adeguati percorsi formativi iniziali di breve durata. Appare necessario un percorso organico e sistematico. Pertanto, corsi annuali (che di fatto diventano semestrali) non sono capaci di formare vere competenze inerenti al profilo professionale del docente.

Inoltre, una reale competenza deve risultare trasferibile nelle situazioni d'uso professionale. A questo proposito, i consueti mezzi didattici della formazione superiore, quali la lezione e il seminario, non sembrano sufficienti, in quanto rimangono alla condizione di conoscenze astratte e decontextualizzate. Le attività laboratoriali e quelle di tirocinio sono necessarie per formare competenze autentiche e trasferibili nei contesti operativi.

Sorge così l'esigenza di un *curricolo integrato*, basato sulla connessione di corsi, laboratori e tirocinio secondo un circolo tra teoria e prassi. In questa logica, i *corsi curricolari* non puntano semplicemente a insegnare i saperi da "applicare" nella pratica, bensì all'assimilazione di strutture concettuali capaci d'interpretare l'esperienza formativa e di guidare la formulazione d'ipotesi di lavoro. Per quanto concerne i *laboratori*, questi non hanno la funzione di far apprendere mere abilità operative, ma quella di amalgamare le conoscenze dichiarative e quelle procedurali, trasformandole in competenze intelligenti, dotate di un profilo riflessivo.

Il *tirocinio*, infine, non costituisce una pura forma di praticantato, ma lo spazio nel quale s'intrecciano processi d'apprendistato (l'imparare da insegnanti già esperti) e pratiche di ricerca-azione (col circolo attività-riflessione), generando una feconda interazione fra tradizione e innovazione. A questo proposito, è opportuno sottolineare che una fase di tirocinio è indispensabile in qualsiasi professione complessa. Il campo medico rappresenta un buon esempio: la pratica sul campo è un ingrediente fondamentale dell'*expertise* dei professionisti ad esso inerenti. Pertanto, le reiterate polemiche condotte da alcuni importanti membri della cultura accademica contro il tirocinio sono prive di fondamento.

Una questione di particolare rilievo è costituita dalla logica curricolare secondo cui devono essere combinati questi diversi aspetti del percorso formativo. A questo proposito, si possono indicare due diverse versioni di tale logica: quella gerarchica e quella integrata.

La *versione gerarchica* si basa sulla disposizione in sequenza di questi aspetti formativi, secondo due varianti: teoricista (la teoria predomina sulla pratica), la prima; empirista (la pratica predomina sulla teoria), la seconda. Nella *variante teoricista* la relazione tra i vari aspetti della formazione è vista secondo una *logica lineare*: prima viene la teoria e poi la pratica (laboratori e tirocinio), che ne costituisce la mera applicazione (quindi, la teoria domina sulla pratica).

Tuttavia, questa logica gerarchica e sequenziale non appare capace d'infrangere realmente l'incapsulamento delle conoscenze assimilate nel percorso universitario.

Queste ultime rischiano perciò di restare astratte, e di non trasferirsi nelle pratiche professionali sul campo. Difatti, le professioni complesse non richiedono la semplice "applicazione" di conoscenze acquisite in astratto, ma la capacità di far fronte in modo intelligente e riflessivo ai problemi del proprio campo d'attività.

La *variante empirista*, basata su una professionalità nutrita della sola esperienza sul campo, sembra però affetta da inconvenienti non meno gravi. In base a tale variante, la competenza professionale si acquisisce dalla pratica didattica compiuta direttamente in classe, idealmente con la supervisione di un collega esperto (di fatto, tale supervisione è piuttosto blanda e meramente formale). La formazione iniziale del docente si deve quindi limitare ai saperi da insegnare, unita a un modesto corredo di conoscenze pedagogico-didattiche, che devono dare un primo sommario orientamento (perciò, la pratica domina sulla teoria).

A insegnare s'imparerà col tempo, lavorando direttamente in classe. Se la logica teoricista porta a un percorso lineare incapace di formare una competenza complessa, la logica empirista misconosce la natura dell'apprendimento dall'esperienza. Dewey (1) ha indicato due differenti modalità di apprendere dall'esperienza: l'apprendimento meccanico, basato su un mero processo di tentativi ed errori; e l'apprendimento intelligente, fondato sulla riflessione che collega idee e fatti.

Se l'esperienza si compie in modo meccanico, privo di riflessione intelligente, l'esito sarà limitato ad abitudini professionali rigide e scarsamente consapevoli. Così la successiva pratica, la professionalità del docente tenderà a irrigidirsi in copioni fissi, privi di flessibilità.

Diversamente da quella gerarchica, la versione dell'*integrazione* si basa sull'amalgama dei diversi ingredienti della competenza, che s'intrecciano e si fecondano reciprocamente durante il percorso formativo. Questo modello appare capace di andare oltre gli inconvenienti della logica gerarchica.

Infatti, oltre a promuovere la formazione di competenze culturali, didattiche e relazionali, tale modello offre un sovrappiù. Se il docente impara dalla propria pratica sul campo, la qualità di tale apprendimento dipende però dal modo in cui egli ha *imparato ad apprendere dall'esperienza*: se in maniera meccanica o riflessiva e intelligente.

A questo proposito, il sovrappiù inherente al *modello integrato* consiste nella formazione collaterale – grazie alle ricorrenti pratiche riflessive portate sulla pratica – di una *competenza metacognitiva* che tende a sopravvenire sulle altre competenze citate, ponendosi come sovraordinata ad esse.

Difatti, tale competenza si colloca a un livello logico superiore alle altre, delle quali regola così l'espressione. Questa meta-competenza può essere concepita come una cabina mentale di regia dell'insegnamento, consentendone la direzione consapevole e intelligente. In altre parole, essa produce un atteggiamento riflessivo verso la pratica professionale.

Quindi, spinge a considerare l'insegnamento come un campo di problemi a cui far fronte in modo pensante e in uno spirito di ricerca; ossia, porta a porsi domande, formulare ipotesi di lavoro, sperimentarle, riflettere sui risultati e tornare così a porsi nuove domande, e via di seguito. Articolato in questo modo, l'insegnamento diviene una ricerca-azione continua. E l'insegnante diventa un ricercatore, come preconizzato da

Dewey (2); ma su questo torneremo più avanti. Grazie al modello integrato, perciò, la formazione iniziale dei docenti, oltre a fornire loro un equipaggiamento basilare di competenze, li può portare a *imparare ad apprendere dalla propria esperienza in maniera intelligente*, mettendo così le fondamenta per una formazione in servizio feconda e di alto tenore.

Per terminare questa prima parte, occorre sottolineare che la professionalità complessa del docente non può essere centrata solo sul costrutto della competenza. Un profilo disegnato esclusivamente secondo questo costrutto porterebbe soltanto alla formazione di un *tecnico* della formazione. Tuttavia, un insegnante non può essere solo questo. Egli deve porsi anche come un *dirigente* del processo formativo, nel duplice senso di saperlo indirizzare oltre che governare. Pertanto, a completamento di tale costrutto, occorre evidenziare anche il ruolo della *consapevolezza storico-culturale* che deve innervare l'insegnamento. Una consapevolezza epistemologica in merito all'attuale dinamica sociale dei saperi. Una consapevolezza psico-sociale circa l'odierna identità dei soggetti destinatari dell'insegnamento. Una consapevolezza storico-pedagogica circa il significato e la funzione della scuola nella società d'oggi. Questi differenti aspetti convergono nella consapevolezza del proprio ruolo professionale, del senso che questo riveste. Ed è solo dalla consapevolezza del significato civico del proprio lavoro che può derivare un'autentica motivazione all'impegno professionale. Infatti, si rischia sempre una penuria di senso, e quest'ultimo non può essere sostituito da irrigori incentivi economici (Habermas, 1973).

Quale idea d'insegnante

L'edificazione di una professionalità complessa come quella descritta pone però in modo pregnante la questione di quale *idea di insegnante* debba essere posta come riferimento del percorso formativo iniziale.

Questo problema appare completamente negletto nel dibattito politico. Ciò è dimostrato dal modo recentemente usato per denominare il percorso formativo come *i 60 crediti*.

Come sappiamo, l'uso di un determinato linguaggio porta anche a vedere le cose in un certo modo. Questa etichetta che si riferisce a un profilo meramente quantitativo (il numero di Cfu del percorso) produce un'ottica puramente additiva. Sembra cioè che l'insegnante si foggerà assommando semplicemente il numero di crediti previsti. In altre parole, è come se si dicesse a un muratore che il suo compito è quello di ammucchiare mattoni, senza indicare quale edificio deve costruire (cfr. Maritain, 1963).

Tuttavia, nessuna costruzione edile procede in questo modo, attraverso il mero accatastamento di materiali. Ogni costruzione è guidata da un progetto, da un modello dell'edificio da realizzare.

Nella formazione dei docenti, invece, si trascura questa esigenza; l'esigenza di indicare quale modello di docente si deve realizzare, assumendolo come punto di convergenza dei vari aspetti formativi (corsi, laboratori, tirocinio). Ma in questo modo si toglie al percorso il suo principio-guida: il traguardo da raggiungere. Per assicurare la coerenza del percorso formativo appare quindi indispensabile indicare un'idea di insegnante che ne assuma il ruolo di principio-guida, di bussola capace di orientarlo.

Nella storia della pedagogia sono state suggerite diverse ipotesi per caratterizzare la figura del docente, ricorrendo non di rado a metafore o similitudini quali: l'*insegnante come artista*, che sottolinea il ruolo dell'intuizione e della creatività nel lavoro in classe; l'*insegnante come ingegnere*, che enfatizza l'esigenza di una pianificazione didattica tecnicamente adeguata; l'*insegnante come ricercatore* (di matrice deweyana), che evidenzia la capacità di far fronte in modo riflessivo ai problemi della pratica didattica; l'*insegnante come intellettuale* (di estrazione gramsciana), che mette in primo piano il ruolo della consapevolezza storico-culturale della problematica formativa e la figura del docente come dirigente del processo formativo. Ed altre.

Queste differenti figure sottolineano aspetti significativi del lavoro didattico, ma tendono a trascurarne altri. Così, le similitudini citate appaiono corrispondere a momenti parziali della professionalità docente, più che rappresentare modelli capaci di restituirla la complessità. D'altra parte, ipotizzare un docente che sappia essere – in rapporto ai diversi momenti del lavoro scolastico – ora un artista, ora un ingegnere, ora un ricercatore, ora un intellettuale, appare suggestivo ma poco realistico. Si chiederebbe al docente di diventare una sorta di novello Leonardo.

Appare più avveduta un'idea di insegnante che assuma come centro di gravità una di queste figure, ponendo le altre come suoi satelliti. A questo proposito, un'ipotesi plausibile è quella di connettere l'idea di insegnante alla figura del ricercatore, capace di affrontare in modo riflessivo e intelligente i problemi della pratica didattica. Ciò non esclude che il docente, in modo contingente, possa assumere anche le vesti delle altre figure, senza però esserne caratterizzato. L'idea dell'insegnante come ricercatore è di matrice deweyana. Dewey – in *Le fonti di una scienza dell'educazione* (1929) – non ha però rilasciato automaticamente al docente il brevetto di ricercatore. L'insegnante non diventa tale solo grazie alla sua esperienza (che, anzi, può produrre routine irrigidite che sono il contrario dello spirito della ricerca). Il pedagogista americano ne vedeva in presupposto in un apprendistato fondato sul lavoro in *team* tra insegnanti e ricercatori. Ciò è a dire che l'insegnante può indossare la veste del ricercatore solo attraverso un certo percorso formativo, imparando ad assumere un atteggiamento altamente pensante e aperto alla sperimentazione di ipotesi rispetto ai problemi della pratica didattica. In questo modo, come ho già detto, egli può imparare ad apprendere in modo intelligente dalla propria esperienza didattica.

Porre tale idea di docente come principio della formazione degli insegnanti significa conformare ogni aspetto secondo la sua logica intrinseca. In questo modo, i vari aspetti della formazione non si ammucchieranno più in modo confuso, ma andranno a costituire un'architettura coerente e organica.

La formazione di un insegnante caratterizzato da questo profilo professionale esige necessariamente tempo. Ma ciò è in controtendenza rispetto all'abbreviamento dei percorsi formativi per i docenti, limitati a una annualità (di fatto a un semestre). La durata biennale che caratterizzava le *Ssis* appare più adeguata. Se si desiderano insegnanti di adeguato tenore è indispensabile un percorso organico, impegnativo e selettivo. Se si rinuncia a un percorso di qualità è per motivi essenzialmente politico-economici. Infatti, una preparazione iniziale impegnativa è legittimata solo da una adeguata retribuzione dei

docenti e da un loro consono *status sociale*. Il caso della Finlandia (Sahlberg, 2019) costituisce un esempio eccellente: poiché in quel Paese l'insegnamento è una professione ben retribuita e di prestigio sociale, i candidati accettano di sottoporsi a percorsi formativi impegnativi e selettivi. Da noi, il sottofinanziamento della scuola, le basse retribuzioni dei docenti e la loro perdita di prestigio sociale rende poco praticabile questa soluzione. Per innalzare il tenore della formazione dei docenti è perciò necessario un ripensamento complessivo della politica scolastica.

Note

- (1) J. Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 2000 (1916), pp. 186-194.).
- (2) J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996 (1929), pp. 35-7.

Bibliografia

- Ajello, A.M. (a cura di) (2002). *La competenza*. Bologna: Il Mulino.
- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.
- Baldacci, M. (a cura di) (2013). *La formazione degli insegnanti in Europa*. Milano: Mondadori.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio*. Milano: Franco Angeli.
- Biesta, G.J.J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della commissione internazionale sull'educazione per il Ventunesimo Secolo*. Roma: Armando.
- Dewey, J. (2000). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia [1916].
- Dewey, J. (1996). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia [1929].
- Gavosto, A. (2022). *La scuola bloccata*. Milano: Feltrinelli.
- Gramsci, A., (1975). *Quaderni del carcere* (st. 1929-1935). Torino: Einaudi.
- Habermas, J. (1973). *La razionalità nel capitalismo maturo*. Roma-Bari: Laterza.
- Maritain, J. (1963). *L'educazione al bivio*. Brescia: La Scuola[1943].
- Meirieu, P. (2015). *Fare la Scuola, fare scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Nussbaum, M.C. (2006). *Coltivare l'umanità*. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M.C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Perrenoud, P. (2003). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Pitzalis, M. et. al. (2016). *Innovare a scuola. Insegnanti, studenti e tecnologie digitali*. Bologna: Il Mulino.
- Sahlberg, P. (2019). *Lezioni finlandesi*. Roma: Armando.
- Santoni Rugiu, A., Santamaita, S. (2011). *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Scheffler, I. (1972). *Il linguaggio della pedagogia*. Brescia: La Scuola.

- Vertecchi, B. (2002). *Le parole della scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
- Visalberghi, A. (1988). *Insegnare ed apprendere*. Firenze: La Nuova Italia.
- Volpicella, A.M., & Crescenza, G. (2020). *Apprendere a insegnare*. Roma: Edizioni Conoscenza.