



# La formazione del docente di Scuola Primaria nell'interazione teoria-prassi

## The Formation of the Teacher of Primary School in the interaction Theory–Practice

---

Carla Cirillo  
Università di Salerno  
cirillo.carla@unisa.it

### ABSTRACT

Teachers school of base has been among the most important themes of reflection of the Italian school in the last twenty years. The education and the formation in fact together with the search historian critical of the formative trials with the renewal of the didactic methodologies they not only evolve him to change some social classes, of the relationships between individual and collectivity or to constitute him of new conditions of life of job and knowledge, but also to impose and the to converge of practical-scientific appeals, (you see the role of the social middle, the technological innovation) at least as point of departure to the educational problem list. In subject of formation teacher emerges by now a contradiction leading generally always among the traditional structure-function of the M. P.I., in the dialectics among the two logical natural-mind prevails.

La formazione degli insegnanti della scuola di base è stata tra i più importanti temi di riflessione della scuola italiana nell'ultimo ventennio. L'educazione e l'istruzione infatti insieme alla ricerca storico critica dei processi formativi con il rinnovamento delle metodologie didattiche si evolvono non solo per il trasformarsi dei ceti sociali, dei rapporti fra individuo e collettività o per il costituirsi di nuove condizioni di vita di lavoro e di conoscenza, ma anche per l'imporsi e il convergere di istanze pratico-scientifiche, (vedi il ruolo dei social media, l'innovazione tecnologica) almeno come punto di partenza alle problematiche educative. In materia di formazione docente emerge ormai una contraddizione di fondo tra la tradizionale struttura-funzione del M.P.I., in genere sempre più centralizzata di ogni altra amministrazione statale, e le nuove spinte autonomistiche e socializzanti che dalla fine degli anni '60 hanno preso a circolare e che oggi si sono, spesso trasformate in Camarilles amministrativo-scolastiche.

### KEYWORDS

Initial training, Education, Formation, University education, Professor of Primary School.

Formazione iniziale, Educazione, Istruzione, Formazione universitaria, Docente di scuola primaria.

## Introduzione

Nella dialettica fra le due logiche, da un lato la tradizionale struttura-funzione del M.P.I., dall'altro le nuove spinte autonomistiche e socializzanti delle istituzioni scolastiche, naturalmente prevale quella consolidata e quasi costitutiva del sistema, mentre quella nuova non riesce nemmeno a organizzarsi con chiarezza di visione e di programma, non sa trovare spazi, fino ad apparire patetica e velleitaria. Allo stesso modo emerge con altrettanta evidenza una contraddizione fra l'antico ruolo del maestro- professore, dove l'atteggiamento dell'istruttore conviveva con quello del giudice, e il nuovo ruolo dell'operatore formativo-maestro che dovrebbe usare le discipline insegnate e la valutazione, così come il rapporto con le famiglie degli allievi e con altre componenti sociali, quali strumenti al servizio di una educazione complessiva della personalità degli stessi allievi, condivisa dall'équipe docente. E se per il vecchio ruolo occorreva soprattutto una solida preparazione nelle discipline insegnate, chiarezza, obiettività e pazienza, per il nuovo – peraltro ancora dai contorni sfumati – in più occorrerebbero competenze disparate, disponibilità a un rapporto psicologico con gli alunni molto impegnativo, capacità di leadership notevole, attitudine al lavoro cooperativo con colleghi e alle relazioni con le famiglie.

Già nei primi anni sessanta R. Mazzetti (1970), riprendendo alcune sue ricerche di studio, avente per oggetto il tema dell'educazione nuova e degli orientamenti pedagogici in "Scoperta dell'infanzia e nuove prospettive dello sviluppo umano", così si esprimeva: «*si osservi come si vada rinnovando il processo pratico-critico dell'educazione*», e qui si aggiunge: «*si rifletta, ad esempio, come la ricerca pediatrica solleciti la ricerca pedagogica sulla vita spirituale della prima infanzia e si veda come la stessa organizzazione scientifica del lavoro industriale e la psicologia applicata al lavoro ripropongano, coi problemi dell'orientamento e della selezione del personale scolastico, nuovi lieviti agli eterni problemi educativi. Chi non ha incontrato nelle sue meditazioni e in molte pagine di filosofi e di pedagogisti la vecchia questione del valore negativo o positivo della vocazione, della predisposizione attitudinale in ambito educativo?*» (Mazzetti, 1970, p. 18).

Questa questione, oggi, ritorna pregnante di nuovi valori e significati; viene dal mondo organizzativo e scientifico del lavoro industriale; bussava alle porte della famiglia e della scuola; sollecita un ripensamento. È vero che questa crisi non è solo della figura del maestro né dell'insegnante in genere. La stessa tradizionale idea di scuola, da quella della prima infanzia all'università, è pervasa da un profondo turbamento specie se vista nelle sue relazioni con il frutto sociale della sua attività, particolarmente con gli sbocchi professionali. (Cfr. Habermas, 2002). L'università è tradizionalmente deputata a formare futuri operatori intellettuali, in particolare le Facoltà letterarie o scientifiche a preparare, bene o male, i futuri maestri- professori. Ma da qualche anno questo non è più vero, per meglio dire non è più verificabile dal momento che nella scuola i neolaureati non trovano più sistemazione, molto spesso nemmeno come precari. Questo dato quantitativo ha conseguenze gravi anche sul mancato rinnovamento del profilo docente e sulle stesse motivazioni dei giovani che aspirano, malgrado tutto, all'insegnamento. (Parmigiani, 2013). E se la disoccupazione intellettuale è giunta in ogni settore a livelli di guardia, nel settore didattico appare con più evidenza perché fino a qualche anno fa una gran parte dei laureati era assorbita proprio dalla scuola.

E si potrebbe continuare, ma caliamoci nel vivo del nostro argomento.

## 1. La formazione iniziale dei docenti: strutture e fondamenti

I problemi sono questi: da un lato si hanno gli uomini con i loro caratteri, le loro intelligenze e attitudini: si tratta allora di cercare il lavoro più adatto per ogni uomo, per ogni individuo, o, meglio, si tratta di indirizzare ogni individuo con le sue tipiche 'operosità verso il lavoro ad esso più congeniale (*orientamento*); da un altro canto si hanno le varie occupazioni, cioè le forme distinte, specifiche, in cui si viene via via articolando il lavoro umano, le quali richiedono determinate vigorie di carattere, di intelligenza, di attitudine (*selezione*). La formula semplice o semplicistica, a tutti nota è la seguente: «L'uomo adatto per il posto adatto» e, nell'economia aziendale, il monito quasi meccanicistico suona in questi termini: «ogni cosa al suo posto ed un posto per ogni cosa».

Ma è l'uomo una cosa? Il concetto di vocazione è un concetto teologico dell'uomo per una società teologica di contemplativi; il concetto di attitudine è un concetto psicologico sperimentale dell'uomo per una società mondana di lavoratori. È appunto in una società mondana di lavoratori, il luogo in cui il lavoro culturale e quello economico via via si allarga e si approfondisce in una crescente generazione di distinzioni. Al momento, insomma, l'insegnamento primario si presenta ai giovani aspiranti come un percorso complesso o sbarrato fin dall'inizio. La gravità della situazione cospira a consolidare le resistenze a progettare curricula formativi specifici per il futuro maestro-professore, capaci anche di costituire un raccordo garantito o almeno «assistito» con la sistemazione negli organi scolastici. Perché mai ciò che non si è realizzato, come abbiamo visto, in centocinquantacinque anni dovrebbe realizzarsi proprio ora, in un momento di impotenza riformatrice e di confusione progettuale? In parole più povere, che senso ha avventurarsi a rivedere le procedure di formazione e di reclutamento nell'università o in curricula paralleli? È difficile prevedere quando e come si uscirà da questo vicolo cieco e sbarrato. E tanto più difficile in quanto la gravità del momento non è percepita da tutti, anzi molti studiosi di fatti pedagogici e sociali, molti politici, molti sindacalisti continuano a distoglierne lo sguardo, come lo struzzo. Probabilmente funziona in loro un meccanismo più o meno consapevole di difesa dall'angoscioso problema, un tentativo comprensibile di allontanare l'amaro calice. E invece per elaborare soluzioni valide è necessario che prima di tutto si accetti il problema come gravissimo. Le soluzioni non saranno né facili né indolori perché dovranno senza dubbio toccare molti stereotipi della filosofia pedagogico-scolastica e dell'ideologia del lavoro e presupporre l'analisi coraggiosa delle reali connessioni riscontrabili fra prodotto formativo, procedure di selezione-abilitazione e reclutamento. La permanenza di strutture scolastiche e universitarie che danno un prodotto non solo sempre più divergente dal fabbisogno quantitativo-qualitativo attuale ma anche tanto costoso per la comunità e insieme moltiplicatore di sottoccupazione e disoccupazione è già un assurdo e potrebbe presto divenire una mina con la miccia accesa.

Ecco perché si rende necessario, oggi, una diversa formazione docente che, in verità sembra aver trovato concretezza nell'istituzionalizzazione del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria che a partire dalla fine degli anni novanta, costituisce sicuramente una tappa di non poca rilevanza per mutamenti che ne devono conseguire per una nuova formazione dei maestri di scuola primaria e non solo: si pensi all'introduzione dell'obbligo delle attività di tirocinio e laboratori. Nel predetto corso di laurea, costruire un diverso, più articolato e funzionale profilo professionale dell'insegnante, ovvero un nuovo curriculum formativo per i docenti della scuola primaria costituisce l'obiettivo formativo prioritario. Il curriculum del nuovo maestro, infatti, si viene a strutturare artico-

landosi in un ordinamento fondato sullo studio di quei saperi disciplinari (Cesarini, Regni, 1998). che vanno dalle scienze neurobiologiche e cognitive a quelle classiche della filosofia dell'educazione, dalle scienze sperimentali in ambito sociale ed umano alla ricerca di nuove tecniche didattiche in considerazione dell'uso delle nuove tecnologie di comunicazione nei processi formativi. (Cfr. Borgato, Cappelli, 2014). Insomma i saperi costitutivi i corsi di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione sono orientati a formare docenti in possesso di una molteplicità di competenze in ragione della complessità dei compiti formativi e didattici che un insegnante è chiamato a svolgere. (Cfr. Alessandrini, 2014). La credibilità del rilancio di ogni riforma scolastica e universitaria è legata alla capacità di rifondare secondo una logica praticabile la funzionalità dei curricula formativi organizzati in rapporto alle qualità professionali che si vogliono instaurare e alle concrete possibilità di occupazione nei settori corrispondenti. Non è più permesso oggi essere ottimisti né pessimisti e nemmeno rifugiarsi nell'utopia. Occorre prendere atto che il principio illuministico secondo cui l'istruzione è di per sé il maggior bene per l'individuo e per la comunità è tramontato. Occorre poi guardare con occhi realistici a ciò che è vivo e a ciò che è morto di quella concezione, e a come progettare la rivalutazione dei processi formativi perché essi rappresentino uno dei beni sociali la cui importanza tuttavia dipende da come riescono produttivamente a collegarsi con gli altri beni sociali.

## 2. Profilo storico

È in tale prospettiva che in Italia, nell'ambito della riforma degli Ordinamenti e degli studi universitari, è stata proposta su più fronti l'offerta formativa relativa alle attività di tirocinio, considerate, pertanto come parte integrante della professionalizzazione dello studente/futuro insegnante, che è chiamato a vivere sul campo, un'esperienza complessa e diretta. (Cfr. Parmigiani, 2013).

Probabilmente tale scelta è stata dettata dall'esigenza di superare la tradizionale concezione gentiliana, che vedeva nell'atto/fatto l'espressione formativa e professionale dell'insegnante al fine di promuovere l'attivazione di un processo educativo complessivo e unificante, capace di coniugare la dimensione teorica con quella pratica. Vogliamo qui chiarire che all'esperienza pratica non si è voluta riconoscere una forma di apprendistato passivo, volto semplicemente all'acquisizione di capacità tecniche o meramente standardizzate, ma si è voluto conferire valore e significato in una prospettiva più ampia di conoscenze e competenze tradotte nell'agire educativo. (Cfr. Alessandrini, 2014).

Si è voluto definire e interpretare la pratica come fattore caratterizzante di un'offerta formativa organizzata intorno ad occasioni di *osservazione-riflessione*, di *ricerca* e di *progetto-azione* attraverso cui lo studente, futuro insegnante, entra in relazione con la realtà lavorativa e quindi "vive" alcune pratiche professionali entro le quali egli ha la possibilità di conoscere i contesti reali dell'insegnamento, di avvertire la molteplicità dei problemi che si affrontano, di sperimentarsi-misurarsi con casi concreti e perciò di acquisire dei criteri di controllo/verifica del proprio percorso teorico-pratico di formazione

In breve, il nuovo curriculum formativo si caratterizza per lo studente in formazione di cogliere l'opportunità di "imparare in situazione" attraverso l'osservazione sul campo, lo studio di comportamenti, la selezione di dinamiche relazionali, la capacità di progettare interventi. Ovvero, si vuole formare il maestro nella scuola stessa, in una quotidianità scolastica intesa come "campo di gioco" entro cui il futuro docente si sperimenta, sempre accompagnato e orientato da

una guida esperta, a partire da pratiche educative non meramente dichiarate ma realmente agite.

La pratica sul campo, dello studente/ futuro-insegnante, si traduce per lui in possibilità di realizzare competenze osservative, organizzative e relazionali: apprendere per il lavoro con la pratica (personale); la cultura della libertà, della responsabilità e dell'autonomia. (Parmigiani, 2013). Apprendere il lavoro a partire dal sé gli strumenti per valutare l'esperienza sul campo, per selezionare i contesti formativi e relative caratteristiche salienti; apprendere per il lavoro utilizzando in maniera funzionale la pratica di insegnamento reale, l'analisi-riflessione sulle pratiche fatte al fine di considerarle paradigmatiche per il proprio futuro professionale; apprendere per il lavoro per ricostruire le pratiche in termini di significati, rilevando così "una distanza di giudizio" e interpretazione. (Cfr. Habermas, 2002).

È evidente, che tale tipo di formazione comporta una serie di strategie operative (laboratorio) che anticipano il successivo processo di step pratici ( tirocinio). I primi servono a mettere a fuoco le principali questioni che la professione insegnante e il contesto scolastico direttamente da esperire implicano; i secondi, invece, consentono al tirocinante di essere "sul campo" con penna, occhi, gesti e "cuore". Ovviamente si tratta di momenti non separati, bensì strettamente correlati, quindi, come alternativi secondo una scansione, certo, non rigidamente data, ma avvedutamente programmata, per le particolari e progressive condizioni "dell'apprendere ad apprendere". Sottolineiamo, a tal punto, che tre sono le ragioni che supportano tale configurazione.

La prima è quella che riguarda la professione insegnante e si basa e si realizza attraverso una ricerca di sintonia tra pratica-teoria-pratica che richiama gli assunti della filosofia dell'Empirismo. Infatti, la scelta del carattere "pratico" trova giustificazione nel convincimento di evitare il rischio di cadere in discorsi fortemente prescrittivi per proporre, invece, una dimensione modificativa e/o interpretativa volta a conoscere i fattori in gioco, le loro interrelazioni e le loro ricadute.

La seconda è quella in cui lo studente/futuro-docente può vedere "dal vivo" il dispiegarsi dell'azione didattica-educativa in un determinato contesto, rendersi conto di tutto ciò che avviene all'interno di esso, analizzando la formazione in relazione alla specificità dei contesti educativi in cui ha luogo.

In tal caso l'obiettivo formativo consiste nel "vedere le cose" dal punto di vista dell'insegnante per addentrarsi nei problemi professionali in una forma più diretta con modalità differenti da quelle meramente teoriche.

La terza ed ultima si riferisce allo studente/futuro-insegnante che abbia la consapevolezza dell'estrema delicatezza del compito che lo attende, della notevole complessità della situazione educativa ricca di una serie di variabili significative che risultano difficilmente prevedibili e non sempre tutte anticipabili a priori.

In quest'ultimo caso l'obiettivo formativo matura un tipo di competenza professionale che sarà, dunque, trasmessa, acquisita, costruita, ricostruita e ristrutturata secondo lo schema finora descritto.

Il tutto si configura come un progetto personalizzato, sulla base di un "contratto" negoziato e condiviso per tempi, mezzi, risorse, forme di attestazione-documentazione fra lo studente e il "tutor esterno" che si articolerà

su tre livelli: quello dell'accompagnamento, del sostegno e dell'analisi della pratica.

Ne deriva che come obiettivi generali, il docente formando e futuro maestro è chiamato ad acquisire: consapevolezza personale e di ruolo professionale nei confronti dei problemi ed implementare capacità in ambito di programmazione

della formazione e nell'educazione. Tali obiettivi, al fine del loro raggiungimento, si declinano in obiettivi intermedi: a) obiettivi collegati al sé, ovvero, identificare il proprio stile di vita; essere in grado di potenziare le proprie capacità empatiche, di supporto e di animatore nell'ambito di programmi di formazione; analizzare le proprie motivazioni e resistenze al cambiamento; b) obiettivi professionali, ovvero essere in grado di identificare gli strumenti fondamentali necessari ad assolvere alle proprie funzioni, essere in grado di utilizzare gli strumenti idonei; essere in grado di programmare e progettare attività formative in ambito scolastico e sociale.

Il possesso e la padronanza di tali competenze fanno della funzione docente una professione di eccellenza per il ruolo educativo e per il servizio sociale che attraverso l'istruzione e l'educazione i maestri della scuola primaria offrono. Essi operano con l'obiettivo di istruire ed educare le persone bambini-fanciulli, aiutarli a superare i loro problemi usufruendo delle risorse che lo Stato o le comunità rendono disponibili. Posto in questi termini, ovvero di servizio, la formazione del maestro e la professione docente, hanno bisogno di una base teorica che serva da quadro di riferimento e da orientamento per l'azione. I modelli teorici nello svolgimento della propria operatività di istruzione ed educazione vengono ricavati dai concetti teorici, specifici delle scienze umane e sociali, mettendoli in relazione ai principali valori, agli obiettivi pratici della funzione docente.

### Conclusioni

Ne consegue che, convergendo tutta la storica e la dinamica della vita umana associata nell'educazione, l'educazione si articola e muove non irrigidendosi in una sua con-chiusa problematica, ma allargando e approfondendo via via la sua problematica stessa. Non basta, dunque, cercare e stabilire le condizioni trascendentali dell'esperienza educativa e spiegare come un soggetto possa comunicare con un altro soggetto, secondo un rapporto monistico o pluralistico, ma è anche necessario, individuate le condizioni meta-cognitive dell'esperienza educativa, cioè la sua autonomia, ricercare e connotare tutto lo sviluppo pratico-critico che su quelle condizioni trascendentali si innesta e congesce. Educazione come filosofia, dunque, ma insieme anche come sviluppo pratico-critico, come ricerca storica, come esperienza empirica in atto. Esperienza educativa come filosofia, dunque, ma anche filosofia come esperienza educativa, come problematica empirica sempre in atto, sempre infrangente il chiuso del sistema filosofico e sempre nuova, fresca, imponderabile, imprevedibile, insorgente e rinascente. Esperienza educativa e scuola; scuola e famiglia; famiglia ed educazione infantile e giovanile; educazione giovanile e organizzazione giovanile; scuola, famiglia, organizzazione giovanile; vita etica e istituto religioso, chiesa, sono le forme pratiche, istituzionali in cui si squaderna, una e molteplice, l'esperienza educativa, talché voler limitarsi all'educazione come astratto momento teoretico, o scorgere solo il momento istituzionale della scuola, a scapito di tutti gli altri, equivale a perdersi nel formalismo filosofico o, comunque, a sacrificare, scarnificare la piechezza pratico-critica della vita educativa. C'è, allora, bisogno d'insistere sulle deficienze di una pedagogia come teoria educativa dell'età fanciulla e specie d'un momento dell'età fanciulla, quello delle scuole primarie? È legittimo aspettarsi produttivi e creativi comportamenti nei professori se non si è voluto formarli tempestivamente e se non si pensa a motivarli e a rinforzarli concretamente nella prassi scolastica? È credibile che corsi di aggiornamento, oltre tutto interessanti solo una minoranza del corpo insegnante, sopperiscano alle gravi lacune del

momento formativo e anche alle incertezze e alle frustrazioni dell'esperienza didattica quotidiana?

Eppure tutte le nuove attitudini e competenze sopra richiamate, sarebbero indispensabili, basta pensare alle problematiche complesse sollevate dalla presenza degli handicappati nella scuola, delle difficoltà di apprendimento e delle nuove forme di valutazione richieste, al coordinamento didattico, ai rapporti con lo psicologo o psicopedagogista, all'orientamento scolastico e professionale. Ognuno di questi problemi pone il docente, anche giovane, di fronte a dilemmi che non sempre sa positivamente risolvere.

## Riferimenti

- Alessandrini, G. (2014). *La pedagogia di Martha Nussbaum*. Milano: F. Angeli.  
Borgato, R., Cappelli, F. (2014). *Per una formazione umanistica*. Milano: F. Angeli.  
Cesarini, G., Regni, R. (1998). *Il docente di fronte ai saperi irrinunciabili*. Roma: Seam.  
Habermas, J. (2002). *Il futuro della natura umana*. Torino: Einaudi.  
Mazzetti, R. (1970). *Scoperta dell'infanzia e nuove prospettive dello sviluppo umano*. Salerno: Beta.  
Parmigiani, D. (2013). *L'aula scolastica, (come si insegna come si impara)*. Milano: F. Angeli.

