

ALCUNI TEMI TRASCURATI NELLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI DELLA SCUOLA SECONDARIA

ALESSANDRO CAVALLI
SCUOLA SUPERIORE IUSS PAVIA

Abstract: Imparare non è un'operazione passiva, vuol dire aprire la testa degli allievi in modo che loro stessi si appropriino del sapere. La scuola italiana ha pensato, erroneamente, che le competenze socio-psico-pedagogiche siano necessarie solo per la scuola dell'infanzia e l'educazione primaria. Ma è proprio nell'arco del primo ciclo della scuola secondaria che si creano i presupposti per i fenomeni di dispersione scolastica. L'insuccesso scolastico può essere dovuto a carenze dell'ambiente nell'identificare, stimolare e valorizzare le capacità. Quando entriamo per la prima volta in un'aula davanti a un gruppo di giovani la prima cosa che dovremmo cercare di capire è su che cosa far leva per fare in modo che i giovani sentano di essere capitati in un ambiente che vuole valorizzare le loro capacità. Per una scuola del sapere e del saper fare sono necessari i laboratori per vari tipi di applicazioni tecniche, le attività ludico-artistico-sportive, le attività di alternanza e di stage, di volontariato. Alcuni temi di natura socio-psico-pedagogica e di didattica generale dovrebbero far parte della fase di tirocinio che segue la formazione universitaria.

Keywords: formazione, capacità, didattica, cooperazione.

1. Premessa

Anche le ricerche più recenti sugli insegnanti italiani (Argentin 2018) rivelano la persistenza diffusa di pratiche didattiche tradizionali, accanto a promettenti, ma ancora minoritarie, pratiche innovative. Infatti, nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria l'innovazione ha ormai fatto breccia, nella scuola media e soprattutto nella media superiore le resistenze al cambiamento sono ancora piuttosto persistenti. Ciò in parte dipende dall'anzianità del corpo docente, in parte anche dalla collocazione geografica delle scuole, ma soprattutto dalla insufficienza della formazione professionale della maggior parte degli insegnanti della scuola secondaria. Ciò non vuol dire ovviamente che la gran parte degli insegnanti non sappia fare il proprio mestiere, ma che molti insegnanti sono stati formati in misura eccessivamente prevalente sui contenuti (su che cosa, cioè, la propria materia/disciplina insegna) piuttosto che su come trasmettere tali contenuti (didattica disciplinare), come organizzare le pratiche di insegnamento/apprendimento (didattica generale) e come suscitare la voglia di apprendere tali contenuti (formazione socio-psico-pedagogica).

2. Le competenze socio-psico-pedagogiche

Imparare (qualsiasi cosa) non è un'operazione passiva, non vuol dire travasare il sapere dalla testa degli insegnanti nella testa degli allievi. Vuol dire piuttosto aprire la testa degli allievi in modo che loro stessi si appropriino del sapere. Certo, si possono studiare tante cose perché 'bisogna' farlo, perché così prevedono i programmi scolastici (anche se questa parola è stata, giustamente, bandita e trasformata in 'linee guida'). Ma si 'apprendono',

cioè si fanno proprie, solo se rispondono a una curiosità. Le domande, dice un vecchio motto, vengono prima delle risposte.

Ora la scuola italiana è erroneamente andata avanti per molto tempo nell'assunzione implicita che le competenze socio-psico-pedagogiche siano indispensabili solo per la scuola dell'infanzia e l'educazione primaria, mentre dopo, quando si ha a che fare con pre-adolescenti, adolescenti e giovani, non siano più necessarie o quanto meno siano solo opzionali. Questa implicita assunzione è profondamente sbagliata e in parte responsabile delle serie difficoltà che i nostri studenti incontrano nel passaggio dalla scuola primaria alla secondaria. Tutti i dati sugli apprendimenti che abbiamo a disposizione, dalle ricerche PISA a quelle Invalsi, segnalano lusinghieri punteggi sui 10-11 anni nell'acquisizione delle competenze logico-linguistiche di base, punteggi che poi scendono sensibilmente all'età di 14 anni, palesando anche differenze crescenti tra aree geografiche. Del resto, è proprio nell'arco del primo ciclo della scuola secondaria che si creano i presupposti per i fenomeni di dispersione scolastica che si verificheranno nei passaggi successivi. In Italia c'è un 15 % di 18-24enni che hanno solo la licenza media, ben al di sotto della media dei paesi dell'UE (11,2%). In una recente ricerca (Rosina 2018), interrogati sui motivi del fatto che avevano abbandonato gli studi, 7 giovani su 10 dichiaravano che non avevano voglia di studiare e 4 su 10 dicevano che a scuola si sentivano a disagio nella relazione coi professori.

La dispersione, il fenomeno dei *drop out*, è solo il segnale più macroscopico che c'è qualcosa che non funziona. Non ci sono solo coloro che abbandonano, ma anche una quota non trascurabile che prosegue svogliatamente facendo il minimo per raggiungere la sufficienza, rischiando talvolta anche la bocciatura. Costoro vanno a scuola (e neppure sempre tutte le mattine) per non deludere troppo i genitori, vanno per stare coi propri compagni, ma per loro l'esperienza scolastica è caratterizzata spesso dalla noia, dalla svalutazione di sé e delle proprie capacità. C'è quindi una parte di studenti per la quale non scatta la motivazione ad apprendere, cioè la curiosità, senza la quale l'esperienza scolastica risulta in definitiva non gratificante o addirittura penosa. L'insuccesso scolastico, palese o nascosto, non sempre è segnale di carenze di capacità, ma di carenze dell'ambiente nell'identificare, stimolare e valorizzare le capacità.

Non è il caso di entrare in questa sede nella discussione (intricata, complessa e talvolta anche confusa) del concetto di 'capacità'. Qui basta sottolineare l'intrinseca parentela con la nozione di 'autostima' che la psicologia dell'educazione pone giustamente al centro dell'attenzione, nel senso che il riconoscimento delle capacità fa lievitare l'autostima. Possiamo, prendendo a prestito un po' della retorica familiare a molti pedagogisti, sostenere che il compito dell'educazione consiste nel consentire ad ogni individuo di sviluppare al massimo le proprie potenzialità. Ammettiamo pure che non sappiamo se e in che misura queste potenzialità siano o meno geneticamente predefinite fin dalla nascita, oppure se e in che misura dipendano dalle esperienze e dal contesto ambientale nelle fasi pregresse dell'esistenza di ognuno. Tutto quello che non sappiamo diventa facilmente oggetto di credenze e talvolta di pregiudizi che poi influenzano i comportamenti di insegnanti e di allievi.

È curioso, ma non sorprendente, constatare come una non trascurabile percentuale di italiani, con una leggera prevalenza di genere femminile, sia convinta di 'non essere portata' per la matematica. È del tutto plausibile che le capacità matematiche siano distribuite in modo diseguale nella popolazione. Forse sulla base dei dati PISA è possibile disegnare la curva di distribuzione delle competenze matematiche dei quindicenni, ma azzarderei l'ipotesi che nella testa di molti italiani, di molti studenti e di molte studentesse,

si siano insediate delle credenze intorno alle ‘dotazioni naturali’ per la matematica che riflettono soltanto le convinzioni radicate in una buona parte degli insegnanti di matematica. Ho il sospetto che molti italiani che non si sentono in grado di andare al di là delle quattro operazioni siano in realtà stati scoraggiati dai loro insegnanti, al punto che, per non perdere l’autostima, molti esibiscono quasi come un vanto il fatto che la loro mente si confonde quando vedono dei numeri.

Quanto è attribuibile alla natura e quanto alla cultura nelle capacità umane è una vecchia storia sulla quale gli studiosi non smetteranno mai di confrontarsi. Sta di fatto che quando entriamo per la prima volta in un’aula davanti a un gruppo di giovani che devono crescere la prima cosa che dovremmo cercare di capire per ognuno o ognuna di essi è su che cosa far leva per fare in modo che sentano di essere capitati in un ambiente che vuole valorizzare le loro capacità. In un luogo dove, appunto, hanno l’opportunità di crescere. Prima di capire dove stanno le carenze, bisogna capire dove stanno le capacità potenziali. L’autostima è la consapevolezza di avere delle capacità che possono crescere. Prima di tutto conta l’incoraggiamento capace di accrescere la fiducia nella propria capacità di affrontare dei compiti e di saperli risolvere. Una volta rafforzata l’autostima (tutti ricordiamo il film di Lina Wertmüller ‘io speriamo che me la cavo’, tratto dal libro di Marcello d’Orta), si può anche accettare qualche frustrazione e cercare di colmare le proprie carenze dove le capacità sono più scarse.

3. Un tema di didattica generale: ‘virtù’ e ‘vizi’ della classe scolastica

Molti anni fa, Francesco De Bartolomeis (2004)⁴ aveva idealmente progettato una scuola dove le classi erano sostituite da laboratori. Ogni insegnante aveva la sua classe, attrezzata per la sua materia, e gli studenti ruotavano di classe in classe a seconda del loro percorso, tendenzialmente individualizzato. Senza arrivare ad una proposta così radicale, penso che sia ipotizzabile per il futuro una soluzione dove il tempo scolastico (prolungato a 40-45 ore settimanali) non venga tutto ‘fruito’ nella stessa aula-classe, ma distribuito in vari tempi-spazi diversi di cui il tempo-aula-classe è solo una frazione, anche se probabilmente la più cospicua. Anche attualmente ci sono in varie scuole le palestre e i laboratori per gli esperimenti di chimica e fisica, in altre ci sono le officine e i laboratori per vari tipi di applicazioni tecniche.

È, credo, auspicabile che il modello laboratorio si diffonda in una scuola dove non conti solo il sapere ma anche il saper fare. Inoltre, scardinando, un po’ ma non troppo, la rigidità della ‘classe’, diventa possibile che la scolaresca della stessa classe si scomponga e ricomponga in gruppi che seguono corsi di recupero, per le materie dove hanno scarsi risultati, e corsi di arricchimento per le materie dove possono raggiungere livelli di competenza più elevati. Anche le attività ludico-artistico-sportive, le attività di alternanza e di stage, oppure di volontariato, possono, anzi devono, comportare scelte diverse per alunni e alunne della stessa classe.

Un aspetto sul quale bisognerà sempre più dedicare attenzione e ricerca nel prossimo futuro riguarda le implicazioni sull’organizzazione scolastica e sulla didattica dell’istruzione in remoto, sia gestita dalla scuola sia autogestita dagli studenti. Alcune ‘lezioni esemplari’ si troveranno sul web e sostituiranno una parte della cosiddetta didattica frontale. Il Web non sostituirà la classe, ma cambierà almeno in parte le forme di

⁴ Le sue opere si trovano ormai quasi soltanto nelle biblioteche. Molti temi ricompaiono però anche in De Bartolomeis (2004).

insegnamento in presenza che avvengono in classe. La fase di passaggio sarà interessante ma anche rischiosa.

È necessario riflettere sulla ridotta centralità della ‘classe’ come spazio-tempo degli alunni e degli insegnanti. Varrebbe la pena fare una ricerca sulla popolazione adulta per sapere che cosa è rimasto dell’esperienza di aver vissuto insieme ad un gruppo di 20-30 coetanei in una fase formativa della propria vita per diverse ore al giorno e per molti giorni dell’anno e spesso per più anni di seguito. Non mi risulta che una ricerca del genere sia già stata fatta. Un tempo vi erano classi maschili e femminili, poi le classi sono diventate sempre più miste, dove l’elemento di ‘parità’ è diventato sempre meno il genere e sempre di più l’appartenenza generazionale. In quella che, un po’ impropriamente, viene chiamata l’età evolutiva, la formazione di gruppi di ‘pari’ dove ci si confronta tra coetanei è certamente di grande importanza. In tali gruppi vi sono normalmente ‘compagni e compagne’ scolasticamente più o meno bravi/e, dove la competizione è comunque fortemente contenuta, anche se certamente non assente. Spesso vi è ammirazione e rispetto per (quasi) tutti gli insegnanti, ma ciò non toglie che si sviluppi anche un sufficiente livello di coesione e di omertà: quando uno viene interrogato dal banco, gli si suggerisce, cercando ovviamente di non farsi vedere e, nei compiti in classe, la regola implicita è che i più bravi nella specifica materia fanno, se possibile, copiare quelli più in difficoltà. Insomma, la solidarietà prende facilmente il sopravvento sull’individualismo competitivo. In tema di vizi e virtù non si dovrebbe mai dimenticare che solidarietà e omertà sono due insieme con un’ ampia area di sovrapposizione.

4. Il dilemma competizione-cooperazione

Il tema dell’importanza o meno della ‘classe’, come perno organizzativo dell’istituzione scolastica, deve essere visto alla luce della questione più generale del rapporto tra competizione e cooperazione. In filosofia sociale si è discusso all’infinito sul caso classico del ‘dilemma del prigioniero’. Nella nostra cultura educativa questi due valori sono spesso visti come contrapposti: si ritiene che la competizione escluda la cooperazione. La psicologia *naive* di senso comune pensa che siano componenti innate quasi naturali negli esseri umani, un tempo si sarebbe detto che si tratta di istinti; anche la psicologia accreditata ne sottolinea l’inevitabile contrapposizione, ma anche l’implicazione reciproca. Basta pensare agli sport di squadra dove si impara sia a cooperare sia a competere nello stesso tempo e in un quadro di regole, ma anche al rapporto tra canto corale e canto solistico, o alla musica jazz che è fatta da tutti e da ciascuno.

Il problema è come fare convivere questi due ‘valori’ in modo che si integrino senza che l’uno neghi l’altro. Vi sono certamente sistemi culturali, e in conseguenza anche sistemi educativi, che pongono fortemente l’accento sul valore della competizione. È un luogo comune, che come tale contiene sempre anche un nocciolo di verità, che nelle scuole nord-americane si dia tradizionalmente molto peso a stimolare un sano senso di competizione tra gli studenti. Anche a me è capitato in anni giovanili di frequentare un corso di statistica per le scienze sociali in una prestigiosa università della Nuova Inghilterra e ricordo ancora nitidamente la sorpresa quando, il giorno dell’esame (ovviamente, scritto), il professore, dopo aver dettato il compito (ovviamente, uguale per tutti), uscì dall’aula dicendo che sarebbe tornato a ritirare gli elaborati dopo sessanta minuti. Per sessanta minuti ogni esaminando cercò di dare il meglio di sé senza scambiare col vicino neppure uno sguardo. Era, a dire il vero, mi fu riferito successivamente, una *honor class*, dove vigeva il patto di non chiedere né dare aiuto durante le prove di

valutazione. Anche negli USA, non in tutte le scuole e non in tutti i corsi, vigono regole interiorizzate così rigide per fare in modo che si realizzi una *fair competition*.

L'esempio suggerisce l'importanza della separazione istituzionale tra competizione e cooperazione, vale a dire l'importanza di circoscrivere la competizione nel momento di valutazione degli apprendimenti, di garantire che la competizione segua regole e cioè che la valutazione misuri effettivamente le competenze conseguite individualmente, in modo tale che, al di fuori della valutazione, tutti gli altri momenti della vita scolastica possano essere guidati dal valore della cooperazione. Per fortuna si sta diffondendo anche nelle scuole italiane, prima nella scuola primaria e poi, sia pure con grande lentezza, anche nella secondaria, la pratica, tra altre simili, del *cooperative learning*. Si tratta di un metodo didattico già affermatosi soprattutto nel Nord-Europa dove l'insegnante, oltre alle tradizionali lezioni, coordina gruppi ai quali è affidato un compito da svolgere insieme. Una parte del tempo-scuola è quindi dedicata agli apprendimenti che avvengono tra pari, dove i più bravi aiutano i meno bravi, sviluppando insieme quelle competenze comunicative e argomentative trasversali che costituiscono poi un patrimonio comune e di ciascuno.

Non è questa l'occasione per approfondire l'argomento (la letteratura sul tema è ormai vastissima). Questo accenno basta però per cogliere il contrasto con la pratica ancora diffusa (anche se auspicabilmente in fase regressiva) di esaurire il tempo scuola in una sequenza di lezioni frontali, di interrogazioni orali e di compiti in classe, dove in realtà i momenti degli apprendimenti e i momenti della valutazione non sono istituzionalmente distinti: nelle interrogazioni si cerca di 'suggerire' e nei compiti in classe di cerca di 'copiare'. Questa è una delle ragioni per le quali a scuola in genere non si impara la cultura delle regole civili e della competizione corretta, bensì l'esatto contrario. Dieci anni fa Marcello Dei ha scritto un libro su questo trascurato aspetto della vita scolastica così pertinente all'insegnamento, peraltro fantasma, di educazione civica (Dei 2011).

5. Formazione iniziale e in servizio

Ho illustrato alcuni temi di natura socio-psico-pedagogica e di didattica generale che ritengo debbano far parte della formazione professionale di ogni insegnante della scuola secondaria a prescindere dalla disciplina/materia insegnata. In effetti dovrebbero far parte sia della formazione iniziale sia della formazione in servizio e forse, ancora più propriamente, di quella delicata fase intermedia di tirocinio che segue la formazione universitaria e precede l'assunzione di una responsabilità piena di insegnamento. Per quanto riguarda la formazione iniziale non c'è bisogno di ribadire che un insegnante deve sapere che cosa insegnare. È mia convinzione che il 'che cosa' non debba necessariamente corrispondere ad una singola disciplina, ma piuttosto, ove possibile, ad un insieme pluridisciplinare attento ai collegamenti tra discipline diverse (nel mio campo, ad esempio, metterei insieme storia, geografia, studi sociali, educazione civica e forse anche filosofia). Al di là dei contenuti disciplinari, alla formazione iniziale dovrebbero appartenere sia l'ambito indicato come socio-psico-pedagogico, sia le didattiche disciplinari. Sul quantum ottimo nel mix tra formazione sui contenuti disciplinari e formazione sulle competenze professionali trasversali mi esprimerei soltanto dopo aver confrontato diverse soluzioni sperimentali. Il compito delle università nella formazione degli insegnanti dovrebbe però fermarsi qui. Credo che non si insisterà mai abbastanza sull'importanza del tirocinio professionale che non dovrà essere breve e per il quale il ruolo delle università, a mio avviso, dovrebbe essere secondario, se non del tutto assente. I protagonisti di questa fase

dovrebbero essere degli insegnanti-formatori, il cui orario di insegnamento dovrebbe essere ragionevolmente alleggerito per poter svolgere questa funzione.

L'insegnante-formatore dovrebbe costituire una tappa nella carriera docente, con adeguati riconoscimenti simbolici ed economici, alla quale si accede, dopo un congruo numero di anni di docenza e mediante una selezione rigorosa. Non c'è dubbio che gli insegnanti con queste caratteristiche esistono già nella scuola italiana, non debbono a loro volta essere formati. Sono, mi scuso per il termine, un 'capitale umano' non valorizzato o, meglio, valorizzato solo per quegli studenti e quelle studentesse che capitano nelle loro classi, ma sprecato per la collettività che ruota intorno alla scuola.

Va da sé che questa risorsa dovrebbe essere valorizzata in via prioritaria, anche in questo caso con adeguati incentivi, in quelle aree del paese (soprattutto, il Mezzogiorno e le isole) dove i risultati degli apprendimenti degli studenti presentano segni preoccupanti di disagio e di difficoltà. Ma questo, il tema delle differenze/disuguaglianze territoriali, è troppo importante per meritare soltanto un cenno conclusivo.

Bibliografia

Argentin G. 2018, *Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e prospettive*, Il Mulino, Bologna.

De Bartolomeis F. 2004, *Riflessioni intorno al sistema formativo*, Laterza, Bari.

Dei M. 2011, *Ragazzi si copia. A lezione di imbrogli nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna.

Rosina A. 2018, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani 2017*, Il Mulino, Bologna.