

La formazione degli insegnanti: riflessioni su 10 anni di sperimentazione

FLORIANA FALCINELLI
Direttore della SSIS Umbria

La tendenza a definire un profilo professionale dell'insegnante mediante una serie di competenze è ormai diffusa e consolidata a livello europeo tanto che la Commissione di Bruxelles ha posto il problema delle *new competencies* degli insegnanti come questione centrale nelle politiche dei diversi stati dell'Unione europea sull'educazione.

E questo per rispondere alle esigenze di una scuola che si trova a fare i conti con cambiamenti profondi del sistema socio-culturale, con un rapido progresso scientifico e tecnologico, con dinamiche di confronto interculturale complesse.

Il quadro complessivo che emerge da tutto ciò è quello di una società che abbiamo imparato a definire *complessa* o *liquida*, con grande pluralità di prospettive, con rapidi cambiamenti, con molteplicità di punti di vista.

Queste nuove tendenze sociali, culturali, economico-politiche della società odierna impongono la convinzione che le scuole non potranno restare come sono o limitarsi ad accettare aggiustamenti superficiali. È necessario piuttosto un radicale cambiamento di mentalità, della cultura didattica, a tutti i livelli che vada soprattutto nella logica della partecipazione diffusa e condivisa.

Da ciò la richiesta di una formazione degli insegnanti che, ponendosi nella logica del *life-long learning*, costruisca una relazione profonda tra formazione e inserimento nel lavoro, tra la formazione di base e la formazione in servizio, una formazione che confluisca nel sistema universitario, ma con una particolare attenzione a realizzare una stretta interazione con la scuola in un partnership forte, in cui siano valorizzate in modo efficace le diverse competenze.

In Italia la formazione degli insegnanti ha visto lunghi anni di dibattito dal 1991 fino al 1998, anno in cui con il D.M. 26/05/98 (G.U. 3/07/98) n.153 furono istituiti il Corso di Laurea quadriennale in Scienze della formazione primaria e la Scuola di specializzazione per l'insegnamento secondario, percorso biennale post laurea.

La proposta di criteri generali per la formazione universitaria degli insegnanti (diffusa con lettera MPI del 3 settembre 1997) elaborata dalla Commissione mista MPI-MURST ed allegata ai Decreti istitutivi del Corso di Laurea in Scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione per insegnanti di scuola secondaria mi sembra ancora oggi un buon punto di riferimento.

Dal documento allegato emerge un profilo professionale dell'insegnante complesso ancora oggi di grande attualità, caratterizzato dalle seguenti competenze:

1. ascoltare, osservare, comprendere gli allievi, cogliendone bisogni e risorse;
2. costruire un clima relazionale basato sulla fiducia e ascolto reciproco, che possa facilitare l'emergere negli allievi di sentimenti di autostima (*empowerment*);
3. progettare curricoli flessibili coerenti con le finalità e con gli orientamenti stabiliti per i vari ordini di scuola, adeguandone la realizzazione alla situazione degli allievi e al contesto scuola (autonomia);
4. rendere gli allievi sempre più padroni e partecipi delle conoscenze e delle esperienze sia nella specificità delle aree disciplinari sia nell'integrazione fra le diverse aree formative;
5. organizzare, lavorando in equipe, il tempo, gli spazi, le risorse, le tecnologie per fare della scuola un ambiente di apprendimento stimolante;
6. attivare strategie di verifica/valutazione costante del processo di insegnamento-apprendimento e del contesto scuola in cui esso si realizza;
7. facilitare la cooperazione tra gli allievi per sviluppare atteggiamenti, comportamenti di riconoscimento e rispetto dell'altro;
8. collaborare con i colleghi, i genitori, le istituzioni scolastiche, gli enti locali e le agenzie formative del territorio, in una dimensione progettuale e professionalmente qualificata;
9. svolgere attività di ricerca didattica e di formazione permanente;

È interessante notare che nel documento si intende superare l'idea di professione vista in modo statico come acquisizione di un sapere specialistico, settoriale e segmentato per accogliere l'idea di professionalità come esito di un percorso personale di formazione frutto di una sintesi creativa di saperi, esperienze e capacità, continuamente aperta a nuove sollecitazioni, e realizzata lungo tutto l'arco della vita.

In riferimento a questo quadro di competenze il curricolo sia del Corso di Laurea sia della SSIS è stato articolato su quattro tipologie formative: una prima Area centrata sulla formazione alla funzione docente attraverso l'approccio ai **saperi nelle scienze dell'educazione**, la seconda Area di **approfondimento disciplinare** in cui gli studenti, già laureati, potessero essere messi in condizione di rileggere i contenuti disciplinari attraverso la necessaria mediazione didattica, il **laboratorio** e il **tirocinio**.

Le quattro Aree sono state articolate secondo un peso formativo abbastanza equivalente, che consentisse un'autentica integrazione tra teoria e prassi, tra figura professionale e processo di formazione, tra tematiche trasversali e approfondimenti disciplinari.

È anche presente un preciso rapporto con il sistema scolastico: è infatti prevista la figura degli **insegnanti supervisori**, che operano nella struttura universitaria a supporto delle attività di tirocinio per metà del loro orario di servizio; sono inoltre coinvolti molti docenti delle classi in cui sono inseriti gli allievi tirocinanti, che svolgono un importante ruolo di **tutor** accogliente e mentore.

A distanza di molti anni dall'attuazione di questi percorsi formativi, si può dire che, pur con qualche inevitabile carenza, l'impostazione del percorso e la realizzazione dello stesso hanno manifestato alcuni significativi punti positivi.

Innanzitutto si è trattato di uno dei primi modelli formativi orientato non solo a far acquisire conoscenze ma a promuovere la conquista di competenze professionali articolate e complesse, individuate in rapporto con le esigenze di uno specifico contesto lavorativo.

È un modello integrato in cui si sottolinea la necessità di un circolo virtuoso tra saperi teorici, laboratorio e tirocinio, tra le diverse facoltà disciplinari e tra i vari indirizzi a cui fanno riferimento le diverse classi di concorso, tra una formazione di base e una professionalità docente caratterizzata dalla costante ricerca sulla esperienza didattica, tra la ricerca teorica, che trova nell'Università il naturale contesto di riferimento, e la ricerca sull'azione didattica, che si realizza nella scuola e della quale i supervisori risultano essere i garanti.

L'assunzione di tale modello ha fatto sì che il percorso formativo venisse visto nella logica della complessità e dell'integrazione tra teoria, sperimentazione, esperienza, osservazione e riflessione sull'esperienza, che a sua volta non può prescindere dalla concettualizzazione teorica e dalle acquisizioni della sperimentazione.

Si stabilisce così un circolo virtuoso e continuo che intende superare il paradigma applicazionista, secondo il quale prima si conosce e poi si agisce, che non dà conto della valenza conoscitiva dell'azione.

Rispetto alla formazione teorica, è indubbio che l'insegnante debba possedere adeguate conoscenze dei quadri disciplinari che si riferiscono all'orizzonte culturale (le discipline) e a quello professionale (le scienze dell'educazione). Occorre che l'insegnante si formi ai saperi teorici, nei saperi, all'uso dei saperi. I saperi sono conoscenze e conoscenze organiche, ma anche aggiornate, non inerti, disposte secondo intrinseca complessità attuale, conoscenze disciplinari e trans-disciplinari. Dunque i saperi sono alla base delle competenze che richiedono l'orchestrazione significativa di conoscenze ed esperienze e la mobilitazione consapevole degli schemi complessi per la risoluzione di problemi autentici, i saperi sono riflessività, per riflettere su se stessi, interpretarsi, ri-vedere i propri statuti, esaminare le proprie parzialità, inoltrandosi verso una comprensione critica dei saperi e una loro reinterpretazione altrettanto critica; dunque i saperi sono in stretto rapporto con la prassi perché permettono di dare significato alle proprie narrazioni, interpretando in modo critico la propria esperienza.

La **formazione disciplinare** significa certamente conoscenza ampia ed approfondita dei contenuti di una disciplina, ma anche conoscenza della sua epistemologia, cioè dei nuclei concettuali fondamentali, del linguaggio, dell'approccio metodologico con cui la disciplina conosce la realtà e conferisce al mondo un significato specifico.

Le discipline sono forme epistemiche, punti di vista, modi di pensare il mondo e di attribuirgli significato; ogni disciplina evolve continuamente per cui un insegnante deve continuamente aggiornarsi, ricercare nella propria disciplina. Un adulto che continua ad imparare e che appare eccitato dalle sue nuove scoperte è un evento che non può lasciare indifferenti.

Il laureato nei diversi settori disciplinari, quindi avviato ad essere ricercatore nella propria disciplina, deve trasformarsi da ricercatore che fa occasionalmente l'insegnante a insegnante ricercatore che fa ricerca su come comunicare, come scegliere, decidere, progettare cosa è necessario che un ragazzo apprenda per diventare adulto colto. Il problema è che cosa bisogna conoscere di una materia per poterla insegnare? e ancora prima, che cosa succede ad una materia quando viene scolarizzata?

Si deve superare la convinzione che l'insegnamento scolastico riproduca per contenuto e per forma il sapere dell'università, non si tratta semplicemente di acquisire una tecnica comunicativa più efficace, quanto piuttosto di procedere ad una diversa codificazione del sapere scientifico, ad una rielaborazione delle conoscenze accademiche in termini diversi, pertinenti alla loro destinazione formativa. Una buona formazione disciplinare dovrà quindi permettere all'allievo futuro insegnante, movendo da una ottima conoscenza dei contenuti della materia che si presuma abbia acquisito nella laurea disciplinare, di padroneggiare i fondamenti epistemologici della disciplina, in base ai quali costruire la capacità di individuare i concetti delle discipline e di organizzare mappe di significato scientificamente corrette, di comprendere e utilizzare i linguaggi specifici, di cogliere l'evoluzione storica delle discipline, di conoscere e applicare gli specifici strumenti di indagine, di cogliere l'intersezione della disciplina con altri ambiti disciplinari, di costruire rapporti tra la disciplina e la cultura personale delle persone e le loro "conoscenze ingenuie", di comprendere il valore formativo della disciplina rispetto ai compiti di sviluppo degli alunni.

D'altro canto i **saperi nelle scienze dell'educazione** (pedagogia, didattica generale, psicologia, sociologia, antropologia ecc.) dovrebbero promuovere nello studente le competenze trasversali, di osservazione e ascolto dell'allievo, di lettura critica della realtà sociale, di osservazione, progettazione, organizzazione e valutazione di percorsi didattici in situazioni istituzionali.

Non sono di per sé saperi professionali, piuttosto si tratta di saperi generali, ciascuno con una specifica epistemologia che offrono agli studenti conoscenze teoriche che non hanno una ricaduta immediata sulla prassi educativa perché la problematica scolastica-educativa si presenta caratterizzata in modo ideografico, cioè specificata da una diversità personale oltre che socio-culturale.

L'obiettivo prioritario di queste scienze dovrebbe essere piuttosto quello di promuovere nell'allievo l'intelligenza progettuale: il progetto rimanda infatti all'integrazione di alcune competenze certamente legate alla dimensione teoretica con la differenza che mentre il sapere delle scienze dell'educazione si riferisce alla "teoria della prassi", cioè ad un quadro cognitivo elaborato dalle varie scienze dell'educazione, la progettualità mette in gioco la "teoria per la prassi" vale a dire un sapere che è compito dello stesso insegnante elaborare, mediando finalità, obiettivi, contenuti, strumenti in relazione ai diversi contesti. All'insegnante occorre conquistare una modalità di pensiero critico-progettuale per elaborare le iniziative didattiche più efficaci. La teoria deve quindi diventare elaborazione riflessiva e ideativa della prassi, per pensare l'azione in chiave ermeneutica ed euristica, per coglierne i problemi e elaborare strategie di intervento adeguate.

Esiste poi un terreno di intersezione tra le scienze dell'educazione e i saperi disciplinari: quello delle didattiche disciplinari, terreno in parte ancora inesplorato che proprio nelle SSIS avrebbe dovuto trovare humus di feconda ricerca.

Occorre superare le due posizioni diverse ma speculari: la prima vede la disciplina al servizio della didattica: la didattica generale fornisce la struttura che le discipline implementano con i propri contenuti visti come mattoncini neutri rispetto allo schema didattico, così che le competenze fondamentali sono quelle relazionali e pedagogico-didattiche; l'altra pone la didattica al servizio della disciplina: fondamentale è la struttura del sapere disciplinare, la competenza principale del docente è il suo sapere disciplinare, la didattica fornisce gli strumenti operativi per la comunicazione, la mediazione e la valutazione, la "valigetta degli utensili".

La problematica dell'integrazione nasce dall'esigenza di promuovere un apprendimento significativo mediante l'attivazione di percorsi contestualizzati. In essi si affrontano situazioni problematiche, la cui soluzione richiede competenze provenienti da differenti epistemologie; posizione proposta dalla didattica per progetti, allo sfondo integratore, fino al *situated learning*, dove un percorso contestualizzato, privo della separazione *of what is learned from how it is learned ed used* favorisce un apprendimento significativo che sappiamo dalla letteratura scientifica essere attivo, costruttivo, collaborativo, intenzionale, conversazionale, contestualizzato, riflessivo.

Da ciò la necessità di pensare ad una didattica universitaria che aiuti gli studenti non solo a ricevere dei saperi chiusi, ma ad apprendere in modo attivo ad esplorare percorsi di ricerca anche in gruppo.

Allora l'integrazione non può che nascere dal **laboratorio e tirocinio**.

Nel Decreto del 26 maggio 1998, relativo ai "criteri generali per la disciplina da parte delle Università degli ordinamenti dei Corsi di laurea in Scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario", il laboratorio viene considerato un'Area irrinunciabile per la qualificazione dei curricula formativi universitari dei futuri docenti, come necessario complemento, oltre al tirocinio, dei percorsi formativi.

Occorre tuttavia considerare che, anche se è stato riservato un apposito spazio orario per le attività di laboratorio nella formazione iniziale degli insegnanti, sul concetto stesso di laboratorio e sulla sua traduzione operativa in ambito didattico esistono molteplici posizioni, in certi casi addirittura divergenti.

L'idea del laboratorio ha una propria tradizione nelle teorie pedagogico-didattiche e nella pratica scolastica: basti pensare per esempio alle teorizzazioni di Kerschensteiner, Dewey, Makarenko, Freinet e al suo ruolo centrale nelle esperienze delle "scuole nuove" e dell'attivismo.

La realizzazione dei laboratori ha però assunto nel tempo prospettive diversificate per cui lo stesso termine è venuto ad assumere significati diversi.

Al di là delle diversificazioni, va comunque ribadito che il concetto di laboratorio rimanda alle idee di progettazione, collegialità, metodologia della ricerca, costruzione di un prodotto, comunicazione tra esperienza informale ed esperienza formale scientifica.

In riferimento alla SSIS Umbria, il laboratorio tende a presentarsi come momento di ricerca e di sperimentazione di forme e percorsi di didattica disciplinare attraverso i quali un allievo può coniugare le competenze di didattica generale con la specificità delle diverse discipline.

In particolare si tratta di aiutare gli studenti ad elaborare progetti didattici in cui siano individuati i

nuclei concettuali propri dell'argomento proposto dal docente esperto della disciplina, costruendo una mappa significativa e cogliendone i possibili raccordi con l'esperienza del ragazzo, gli obiettivi formativi, l'itinerario didattico, le scelte metodologiche, gli strumenti e i tempi previsti, le modalità di verifica e i criteri di valutazione, le possibili intersezioni con le altre discipline, eventuali percorsi differenziati.

Ciò con l'obiettivo di costruire competenze di organizzazione e gestione, progettazione e valutazione necessarie a connotare gli elementi di qualità del sistema scuola come ambiente intenzionalmente strutturato per realizzare processi di insegnamento-apprendimento efficaci ed efficienti: in particolare la qualità degli spazi, la qualità dei tempi, la qualità delle interazioni sociali, la qualità dei mediatori didattici, la qualità dei rapporti di continuità e di integrazione con i diversi segmenti del sistema formativo, la qualità dei sistemi di informazione e di documentazione, la qualità dell'intero "congegno didattico" (osservazione, valutazione, programmazione, pluralità delle metodologie, individuazione delle intersezioni disciplinari, integrazione dei soggetti in condizione di handicap).

Il supervisore ha un ruolo importante nel laboratorio: collabora con i disciplinari e i docenti delle scienze dell'educazione per la trasposizione didattica degli argomenti di studio proposti, proponendo le necessarie mediazioni. In assenza del docente di scienze dell'educazione propone il suo sapere pratico, il suo sapere professionale in situazioni simulate, caratterizzando l'attività del laboratorio con le seguenti opzioni metodologiche: operatività, relazionalità, cooperazione, comunicazione, recupero di esperienze significative, narrazione condivisa delle esperienze.

Il tirocinio dà al curriculum formativo la dimensione pratica e professionalizzante che gli è indispensabile; esso permette al futuro insegnante di vivere direttamente una situazione educativa e didattica, nelle classi e scuole scelte, nel quotidiano, dunque nell'esperienza scolastica, e di riflettere su di essa sotto la guida di docenti esperti, comandati presso l'Università, che fungono da mediatori tra la realtà accademica e la scuola.

Esso si connota come un'attività multidimensionale, in cui si connettono e si integrano vari aspetti; è uno spazio dialogico complesso tra teoria e prassi che ha la funzione fondamentale di favorire una riflessione ampia e articolata sugli aspetti pedagogici, psicologici, sociologici, metodologico-didattici, organizzativi del progetto culturale ed educativo che caratterizza attualmente la scuola, riflessione a cui l'esperienza diretta nelle classi offre spunti sempre nuovi e i necessari momenti di verifica in vivo. In altri termini il tirocinio non solo consente allo studente di sperimentare la traduzione pratica delle conoscenze teoriche apprese ma lo avvia, a partire dalla lettura della pratica, a cercare i riferimenti teorici che gli consentano di leggere la pratica stessa in modo più scientifico, attuando il necessario collegamento teoria prassi secondo i caratteri della circolarità e interdipendenza. Al tirocinio è demandata pertanto la responsabilità di far acquisire all'allievo la capacità di un "fare" impregnato di "sapere", di dare senso al sapere attraverso un saper fare, di scoprire la teoria nella pratica, rilevando i modelli teorici impliciti in essa; il tutto attraverso un approccio di ricerca che punti sulle capacità metacognitive e riflessive e che consenta di riflettere sull'esperienza didattica in modo critico per elaborare nuove teorizzazioni.

Attraverso il tirocinio l'allievo verifica direttamente le proprie abilità, si rende conto dei propri limiti, in relazione alle opportunità che gli sono offerte, orienta professionalmente le proprie capacità. Esso svolge pertanto una funzione orientativa, nel senso che nel diretto contatto con alunni e insegnanti egli mette alla prova le sue motivazioni, ed una funzione sperimentale e critica nel senso che l'allievo ha la possibilità di fare un percorso di ricerca didattica e di mettere alla prova le proprie capacità. Occorre favorire la presa di coscienza nell'allievo della flessibilità, plasticità, dinamicità della professione docente che richiede un sforzo di formazione in itinere continuo, che si realizza attraverso un costante lavoro di studio e di ricerca che faccia della scuola un luogo dove si produce cultura e, specificatamente, cultura didattica.

Nelle attività di tirocinio particolare rilevanza assume la rielaborazione, nel piccolo gruppo coordinato dal supervisore, dell'esperienza pratica realizzata; il gruppo di allievi diviene così lo strumento privilegiato di un lavoro che vuole essere prima di tutto formativo e che vuole offrire ad essi anche l'opportunità di mettersi in un atteggiamento di ascolto personale per riconoscere le proprie motivazioni, le proprie attese e i propri pregiudizi rispetto alla professionalità docente. L'allievo viene aiutato a met-

tersi in gioco in una dinamica interattiva per conquistare una sempre maggiore consapevolezza della propria identità nel riconoscimento e nel rispetto dell'alterità.

Il gruppo inoltre consente all'allievo di fare un percorso di apprendimento cooperativo centrato sulla ricerca che, muovendo dalla problematizzazione dell'esperienza, sappia valorizzare la logica della scoperta e la messa in campo di strategie metacognitive.

Il supervisore è da ritenersi una figura integrata nel gruppo, guida accogliente la cui funzione prioritaria è di facilitazione, chiarificazione, mediazione. Egli risponde alle esigenze, garantisce la comunicazione e l'espressione, promuove diversi approcci alla conoscenza, accoglie difficoltà ed errori, favorisce intersoggettività positive.

Egli stesso è il protagonista di una attività di formazione che si realizza attraverso momenti di gruppo con gli altri supervisori e con alcuni docenti accademici, in cui da un lato si confrontano esperienze, punti di vista diversi, difficoltà e problemi incontrati, dall'altro si attiva un processo di studio e di approfondimento sul significato stesso del tirocinio e sul proprio ruolo.