

La formazione iniziale dei docenti

di Andrea Varani

Le Scuole di Specializzazione per l'Istruzione Superiore (SSIS) sono giunte al settimo ciclo biennale: è possibile e necessario trarre un primo bilancio della loro attività. Nel tempo hanno raffinato un impianto formativo, certamente perfettibile e migliorabile, che ha avuto ed ha, comunque, un importante merito: aver esplicitato che la professionalità docente non consiste solo ed esclusivamente nella approfondita conoscenza della disciplina di insegnamento ma richiede anche competenze specifiche, che la distinguono e la caratterizzano, di tipo psicologico, pedagogico, didattico e "saperi pratici" da costruire sul campo.

Si afferma quindi ciò di cui ogni insegnante ha piena consapevolezza: per saper insegnare non è sufficiente conoscere ciò che si vuole insegnare (la cui piena padronanza, ovviamente, è presupposto essenziale), ma occorre saper gestire articolati processi di apprendimento in complesse ed inedite situazioni di gruppo, attraverso scelte immediate all'interno di un costante rapporto dialettico fra programmazione e flessibilità.

La presenza e l'interazione delle diverse aree previste dalle SSIS (approfondimento disciplinare, laboratori didattici, formazione psico-pedagogica, esperienza di tirocinio) sono stati il tentativo di costruire un percorso formativo iniziale che risponda a questa esigenza.

In particolare, va sottolineata la ormai diffusa concezione del tirocinio non come momento di applicazione e verifica di teorie o pratiche precedentemente acquisite, bensì come ambito privilegiato e insostituibile che valorizza un "sapere pratico" acquisibile solo con l'osservazione e l'esperienza diretta in classe. La prima ipotesi concepisce la formazione iniziale degli insegnanti come un percorso a stadi, nel quale sembra essere prioritaria e fondante la formazione teorica centrata sulle discipline e sulle scienze dell'educazione e che solo successivamente trova una sua applicazione e verifica nell'attività scolastica. La seconda, per contro, va verso la direzione di una "formazione integrata" (Damiano, 2004b), in cui i diversi saperi si intrecciano e si integrano in un processo ricorsivo e simultaneo in cui ogni fattore interagisce con gli altri con pari dignità nella costruzione di significato e di conoscenza all'interno di una esperienza formativa complessa, articolata e non scindibile.

L'impianto formativo attuale

Il Tirocinio, concretizzando una stretta interazione tra Università e Scuola attraverso le figure dei Supervisor e dei Tutor accoglienti, diventa l'asse portante di questo processo, come momento e luogo di riflessione, di raccordo e di sintesi dei vari ambiti di conoscenza affrontati nella Scuola di Specializzazione. Un percorso finalizzato all'apprendimento di nuove competenze ma anche all'assunzione di un ruolo professionale attraverso una costante verifica di motivazioni e scelte personali; in sostanza un tragitto di autovalutazione della propria professionalità, in una logica di formazione continua, caratterizzato da una costruzione ad personam delle sue tappe: "dal punto di vista organizzativo, l'elemento unificante sembra essere la struttura flessibile del Tirocinio, che consente di adattare durata e percorsi, oltre che al contesto della scuola ospitante, anche alle specifiche esigenze formative dello Specializzando. [...] Il percorso viene stabilito attraverso un contratto formativo, con il quale lo Specializzando condivide e assume in proprio il progetto concordato con il Supervisore e a partire dal quale verranno elaborati i contenuti dell'esperienza" (Colombo 2004, p. 234)

In questa logica, il modello di tirocinio che si è andato definendo ingloba e integra in modo organico e inscindibile la relativa riflessione sull'esperienza svolta. Apprendere dal tirocinio non richiede semplicemente la presenza sul campo ma una profonda riflessione durante e dopo l'azione: "l'esperienza, da sola, non è elemento sufficiente per la costruzione di una professionalità complessa come quella docente; è necessaria una rielaborazione ed una riflessione su di essa perché il sapere pratico si trasformi in consapevolezza professionale" (Varani 2004, p.208).

Elemento fondamentale dell'impianto formativo sono quindi i momenti di riflessione guidata dal Supervisore (chiamati Laboratorio di Tirocinio) in cui lo Specializzando deve sistematizzare e rielaborare quanto appreso ed esperito ricavandone competenze e abilità professionali; un processo di costruzione di significato e attribuzione di senso a elementi fra di loro altrimenti separati e isolati. In particolare, nel LdT, non ci si limita allo specifico ambito disciplinare, ma si affronta in modo più ampio la scuola come sistema complesso, analizzandone la struttura

organizzativa, i suoi rapporti con i saperi esperti, le sue dimensioni relazionali ed emozionali e, all'interno di queste, il ruolo e la funzione del docente.

Attraverso i materiali prodotti e raccolti sul campo dai tirocinanti, si analizzano collettivamente i momenti tipici del processo di insegnamento/apprendimento, individuando gli "oggetti" e le routine che costituiscono la struttura tipica di una lezione scolastica: la spiegazione, l'esercitazione, la valutazione, il dibattito, ecc. Il tentativo è quello di scomporre il tempo lezione nei suoi momenti significativi, definirne una sorta di classificazione, per poi approfondirli e confrontarli.

Tutto ciò avviene attraverso la valorizzazione della diversità delle situazioni osservate od esperite e della capacità del gruppo di analizzarle e interpretarle attraverso diverse prospettive. Il gruppo, infatti, attraverso il costante confronto e la necessità di esplicitare il proprio punto di vista, non solo permette di superare l'inevitabile individualità e parzialità dell'esperienza di tirocinio, ma svolge anche una funzione di rispecchiamento della soggettività delle interpretazioni e dei comportamenti individuali.

"Nella fase interpretativa, [...] la comunicazione, il confronto e la discussione collaborativa con il gruppo costituiscono un'efficace controtendenza alla soggettività. La necessità di verbalizzare e rendere trasferibile la propria esperienza, e la successiva condivisione e pattuizione dei suoi significati, portano, con un atteggiamento di maggior distacco emotivo dagli avvenimenti, ad una loro profonda rielaborazione attraverso un processo di co-costruzione collaborativa della conoscenza" (Varani 2004, p. 183).

Prodotto tangibile di questo processo è la relazione finale, in cui il tirocinante riordina e collega gli elementi dispersi e frammentati, rielaborandoli in un quadro riconoscibile. E' quindi il momento della sintesi e della sistematizzazione dei dati raccolti (cronologici, quantitativi, emozionali, descrittivi, documentaristici) attraverso gli strumenti osservativi forniti (diario di bordo, protocolli, cronistorie, ecc.).

Scopo della relazione è arrivare a una forma di autovalutazione attraverso la consapevolezza del proprio modello implicito di insegnante, riconoscendo i propri punti di forza e di debolezza. Il tirocinante, prendendo le distanze dai propri comportamenti didattici spontanei, è quindi invitato a compiere valutazioni:

- a. dell'esperienza (che modello di insegnamento ho visto?);
- b. di sé come insegnante in azione (io in che modello mi posso collocare?);
- c. di come vorrebbe essere (cosa mi manca per aderire al mio modello ideale?).

La relazione diventa quindi strumento metacognitivo di autoanalisi delle proprie reazioni, delle proprie emozioni e del tipo di approccio didattico utilizzato. L'obiettivo è quello di formare nei nuovi docenti la consapevolezza dell'importanza della riflessione sui propri comportamenti professionali, in una logica di formazione continua e di costante adeguamento e affinamento delle metodologie didattiche utilizzate in una situazione in costante mutamento.

Tutto ciò richiede "modalità formative che chiamino in causa in prima persona i soggetti coinvolti, incoraggiando in loro un atteggiamento di ricerca e la capacità di auto-osservare e autovalutare i processi sociocognitivi, affettivi e organizzativo-istituzionali di cui essi stessi sono partecipi" (Nigris 2004, p.16)

Un percorso formativo, quindi, che veda un'alternanza sinergica tra Università e Scuola. La prima con le fondamentali funzioni di approfondimento della struttura concettuale delle discipline e di ricerca nell'ambito delle scienze dell'educazione. La seconda, come luogo imprescindibile di costruzione della "conoscenza pratica".

In questa alternanza, il tirocinio, con i suoi inscindibili momenti di Laboratorio, svolge la funzione centrale di mediazione tra questi due ambiti formativi, consentendo di spezzare la e dicotomia tra teoria e pratica e permettendone la sintesi, trasformando la conoscenza in competenza. Il Laboratorio è il luogo di elezione di questo processo, "qui la conoscenza pratica viene tradotta in linguaggio e decontestualizzata, per diventare oggetto di ricerca e pertanto di comunicazione formativa" (Damiano 2004a, p. 327).

Nessuno pensa, naturalmente, che il tirocinio in quanto tale fornisca un adeguato e definitivo sapere professionale ma certamente esso crea le condizioni perché ciò avvenga, predisponendo al suo apprendimento e abituando ad un costante atteggiamento di ricerca, di aggiornamento.

Come tutte le professioni complesse, solo una radicata consapevolezza della necessità di una formazione continua, supportata da Università, Scuola e Associazioni professionali, può fornire la soluzione più adeguata.

L'evoluzione delle discipline

E' in corso un rimodellamento dei percorsi di formazione dei nuovi insegnanti. Può essere l'occasione per una profonda riflessione e ridefinizione del senso formativo delle discipline nella scuola, nello specifico di quelle economico-giuridiche.

I problemi centrali che si pongono sono almeno due:

1. la funzione delle discipline giuridico-economiche;
2. cosa insegnare di una disciplina.

Quelli che seguono vogliono essere solo alcuni spunti iniziali di riflessione su cui sviluppare un più ampio dibattito.

Denunciando la grande disgiunzione, aggravatasi nel XX secolo, tra la cultura umanistica e quella scientifica, Morin (2000, p.8) sostiene che "la conoscenza pertinente è quella capace di collocare ogni informazione nel proprio contesto e se possibile nell'insieme in cui si iscrive. [...] Così, la scienza economica è la scienza umana più sofisticata e più formalizzata. Eppure gli economisti sono incapaci di accordarsi sulle loro previsioni, che spesso sono errate. Ciò perché la scienza economica si è isolata dalle altre dimensioni umane e sociali che le sono inseparabili. [...] Così l'economia è allo stesso tempo la scienza più avanzata matematicamente e la più arretrata umanamente".

Affrontando il problema in termini più complessi, sta avvenendo che "le tradizionali e assicuranti frontiere fra le discipline si mescolano e si confondono e nascono competenze e saperi fluidi, percorsi transdisciplinari, aree di sovrapposizione" (Bocchi e Ceruti 2004, p. XII) e ancora "le mappe [dei saperi] si moltiplicano e si frammentano, le discipline stesse si ibridano e si confondono, la rete dei saperi si configura sempre più come un contesto evolutivo, instabile e ricco di discontinuità e di sorprese" (ibid, p. 16).

Emblematico, da questo punto di vista, è il Premio Nobel per l'economia assegnato nel 2002 a allo psicologo Daniel Kahneman (recentemente anche insignito della Laurea Honoris Causa in Scienze Economiche dall'Università Bicocca di Milano) per aver integrato le visioni della ricerca psicologica nelle scienze economiche, specialmente per quanto riguarda la capacità umana di operare scelte e decisioni in situazioni di incertezza.

"Per converso, questa problematicità e complessità è stata dissolta nella struttura atemporale dei manuali, attraverso i quali è veicolata l'idea che le "verità" scientifiche, una volta acquisite, siano indipendenti dalla storia che le ha prodotte, Ciò porta a nascondere tutto l'intreccio delle controversie e delle problematizzazioni di cui la scienza si alimenta in quanto processo creativo" (ibid, p.26).

Obiettivo della formazione deve essere invece allora quello di permettere di disegnare, attraverso le due fondamentali coordinate del tempo e dello spazio, la mappa di un sapere unitario e integrato che ricomponga e interconnetta le diverse acquisizioni disciplinari.

L'analisi disciplinare

"L'analisi della disciplina, nei suoi aspetti diacronici e sincronici, permette di seguire lo sviluppo di un corpus di conoscenze a partire dalle esigenze da cui sono nate, in un preciso contesto culturale e storico-politico, per seguirne l'evoluzione e il cambiamento.

La prospettiva storica permette anche di considerare gli sviluppi possibili, di generare domande, di comprendere come il percorso di conoscenza sia magmatico e continuo, individuandone i vari ambiti complementari e comunque falsificabili e rivedibili. Non si tratta quindi di fare storia della disciplina, ma di rendere evidente come una determinata teoria sia il portato di un'evoluzione socio-culturale, come spesso essa renda conto solo di un aspetto parziale del fenomeno in esame e come di uno stesso fenomeno esistano differenti interpretazioni, anche all'interno dello stesso ambito disciplinare.

Una prospettiva storica permette di recuperare quello che nel manuale scolastico, in quanto risultato di una costruzione compiuta dagli autori, viene perso a causa di operazioni di semplificazione, di estrapolazione e riagggregazione che trasformano la disciplina in qualcosa di dato e statico, lontano dagli sviluppi reali della ricerca" (Carletti e Varani 2005, p.50)

Cosa insegnare agli insegnanti

Il problema da porsi è allora come formare gli insegnanti sui contenuti o, più precisamente “cosa bisogna conoscere, di una disciplina, per poterla insegnare” (Damiano 2004a, p.272). Scuola e Università insieme devono affrontare il nodo del cambiamento della natura stessa di una disciplina nel suo passaggio da un contesto didattico all’altro, da sapere “sapiente” accademico al sapere insegnato nelle aule scolastiche.

L’epistemologia costruttivista ha aperto un profondo dibattito sulla natura della conoscenza. “Le sollecitazioni di un tale dibattito offrono un decisivo contributo per una ridefinizione delle coordinate entro le quali porre il problema dei saperi scolastici” [...] che si precisano anche “come esito che rimanda a una costruzione che emerge dall’interazione – ovvero dall’incontro / conflitto / negoziazione / condivisione – di sistemi di significato differenti” (Nigris 2003, p.4 B1).

Per affrontare la complessità di tale compito le competenze disciplinari degli insegnanti dovrebbero permettere (Damiano 2004a, p.281):

1. la padronanza dei fondamenti epistemologici della disciplina;
2. lo sguardo storico sulla loro evoluzione;
3. l’incrocio della disciplina con gli altri ambiti disciplinari;
4. i rapporti fra la disciplina e la cultura comune delle persone, in particolare le “teorie ingenuie” mediante le quali i soggetti in apprendimento costruiscono le loro conoscenze sul mondo;
5. la comprensione del valore formativo della disciplina rispetto ai compiti di sviluppo degli alunni.

Per ottenere ciò, nei percorsi di formazione dei nuovi docenti non è sufficiente l’approfondimento o il tentativo di raggiungere una quasi impossibile completezza delle conoscenze di una disciplina, che deve invece essere piegata e rielaborata in funzione del suo specifico utilizzo.

Discipline orientative

“Si tratta di accelerare un mutamento culturale, per alcuni aspetti già in atto, che non veda più la conoscenza disciplinare come obiettivo in quanto tale ma come strumento per lo sviluppo di capacità trasversali, non solo cognitive, ma anche comunicative, operative, relazionali, emotive, metacognitive e in ultima istanza orientative. In altre parole, occorre considerare le discipline come “amplificatori culturali” (Bruner 1966), cioè come strumenti di conoscenza che amplificano le capacità di conoscere e di agire degli studenti e, conseguentemente, spostare l’attenzione dal prodotto al processo, dall’acquisizione delle nozioni disciplinari al modo in cui tale acquisizione viene organizzata” (Varani 2006, p.18).

In particolare, “il valore formativo di quest’area di studi [le scienze sociali] può essere ricercato proprio nell’oggetto, o meglio negli oggetti di indagine che le competono; a quest’area afferiscono infatti moltissime discipline quali l’economia, il diritto, la sociologia, la psicologia sociale, l’antropologia culturale, la scienza politica, etc; tali discipline contribuiscono a gettare luce su aspetti parziali, ma interconnessi e interdipendenti, della realtà sociale, la quale si caratterizza proprio per la compresenza e l’interazione complessa tra variabili spesso molto diverse.

Il contributo che le scienze sociali possono offrire alle nuove generazioni sta nel fornire loro strumenti adeguati per una lettura complessa e articolata della realtà sociale, civile, politica ed economica necessarie ad orientarsi all’interno della società contemporanea, nonché fornire loro delle categorie interpretative del comportamento individuale e collettivo che possano fondare in maniera consapevole il proprio essere e agire nel mondo” (Pontecorvo, 1998).

Bibliografia

- Bocchi G. e Ceruti M.(2004), *Educazione e globalizzazione*, Cortina, Milano.
- Carletti A. e Varani A. (a cura di) (2004), *Didattica costruttivista.Dalle teorie alla pratica in classe*, Erickson, Trento.
- Colombo A. (2004), *Modelli di tirocinio a confronto*, in Negri M.P. et alii (a cura di), *Formazione iniziale degli insegnanti e tirocinio*, FrancoAngeli, Milano.
- Colombo M. (a cura di) (2005), *Riflessività e creatività nelle professioni educative*, Vita e Pensiero, Milano.
- Damiano E. (2004a), *L’insegnante. Identificazione di una professione*, Brescia, La scuola
- Damiano E. (2004b), *Il tirocinio nella formazione iniziale degli insegnanti*, in Negri M.P. et alii
- Montalbetti K. (2005), *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell’insegnante*, Vita e Pensiero, Milano.

Morin E. (2000), *La testa ben fatta*, Cortina, Milano.

Nigris E. (a cura di) (2004), *La formazione degli insegnanti*, Roma, Carocci

Nigris E (2003)., *Didattica generale*, Milano, Guerini Scientifica.

Pontecorvo C., Gallegati P. e Cattaneo P. (a cura di) (1998), *Progetto orientamento*, 3 vol., Ministero della Pubblica Istruzione.

Schon D. (1993), *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo

Varani A. (2004), *Il tirocinio: l'esperienza della SILSIS Milano*, in Negri M.P. et alii

Varani A. (2006), *Cercare e cercarsi. Percorsi didattici e educativi di autorientamento per la scuola secondaria di primo grado Vol. 2*, Trento, Erickson.