

Università e formazione degli insegnanti: il problema dell'integrazione delle competenze

Aldo Borsese e Carlo Fiorentini

Il modo di trasmettere le conoscenze e le abilità che viene utilizzato con coloro che già operano o che si preparano ad operare come insegnanti è cruciale rispetto allo svolgimento del loro ruolo educativo. Poiché si chiede agli insegnanti di aiutare gli allievi a costruirsi progressivamente competenze per comprendere, valutare, produrre conoscenze in modo autonomo, è indispensabile che la loro formazione sia congruente a questo modello. Una didattica basata sulla passività dell'allievo e sulla accumulazione-ripetizione delle conoscenze trasmesse, che non prevede mai l'acquisizione delle procedure necessarie a produrre e controllare le conoscenze, tenderà a riprodurre se stessa nel passare dall'università alla scuola.

Perciò è necessaria una profonda trasformazione della didattica universitaria attraverso il recupero della dimensione pedagogica di ogni disciplina o settore di studi. Intendiamo fare riferimento alla dimensione della consapevolezza di quel che la propria disciplina è, del suo collocarsi nell'ambito del sapere, delle forme della sua presenza nella cultura corrente. Porsi in prospettiva pedagogica significa necessariamente ricondurre ogni disciplina a mettere in questione se stessa, la propria caratterizzazione specifica, le relazioni con altre discipline, i suoi valori, il suo ruolo sociale.

Afferma Vez Jeremias, nelle conclusioni che compaiono in un testo del 1996 che fotografa lo stato della formazione in servizio degli insegnanti nei diversi Paesi Europei: "L'insegnamento non può basarsi solo sul trasferimento di contenuti disciplinari. Le competenze professionali non sono meno importanti. Da un punto di vista tradizionale tali competenze possono essere distinte in curricolari e metodologiche. Le competenze curricolari, cioè le capacità di giudicare programmi, progetti didattici e libri di testo, di decidere la scelta e la distribuzione di materiali didattici, di valutare guide orientanti e tracce per il lavoro, di mettere a punto e utilizzare esercizi differenziati che preparino gli studenti a sperimentare, a eseguire istruzioni, a risolvere problemi, tutte queste competenze debbono integrarsi con le competenze metodologiche. A parte ciò, e in aggiunta a ciò, gli insegnanti devono avere, e ulteriormente sviluppare, le competenze necessarie per connettere l'esperienza degli allievi con le idee e con le cose che non sono direttamente alla loro portata, e per creare ambienti di insegnamento attraverso i quali il contratto formativo sia reso capace di collocarsi, arricchendosi con esperienze esterne, nel più vasto contesto sociale".

Ma molti docenti universitari sono convinti che basti conoscere la propria materia di insegnamento per saperla insegnare, a qualsiasi livello di scolarità e con ogni tipo di alunni. Questo punto di vista manifesta ancora più la sua unilateralità ove si tenga conto di quanto poco nelle singole discipline di studio e nei corsi di laurea universitari si dia spazio alla riflessione epistemologica. La concezione di ogni

disciplina, l'analisi e discussione del suo oggetto di studio, dei suoi metodi, dei modi di giustificarne le conclusioni, ecc., sono elementi essenziali per la formazione di un docente che abbia chiara coscienza di che cosa insegna e perché, e dei talora profondi interrogativi che i fondamenti stessi della disciplina pongono spesso con incerte risposte.

Se si esamina la risposta che l'università ha fornito in tutti questi anni alla domanda di formazione dei docenti in servizio dei diversi livelli scolastici si può constatare che spesso per molti colleghi universitari il problema dell'adeguatezza o meno degli insegnanti della scuola sembra dipendere fundamentalmente dal loro grado di conoscenza della disciplina o delle discipline che insegnano. C'è, cioè, una certa confusione tra formazione e aggiornamento.

D'altra parte all'università ci sono certamente risorse in termini di cultori disciplinari ma pochissimi ricercatori (in molte sedi e in molti settori mancano del tutto) hanno assunto le competenze aggiuntive che appaiono indispensabili affinché un docente possa trasferire della propria disciplina ciò che è più significativo in termini formativi per gli allievi e riesca a tenere sempre presente che la propria disciplina è solo una delle tante componenti che contribuiscono al processo educativo.

Quello della formazione in servizio è l'eterno punto dolente per un'amministrazione che non sa controllare e promuovere e che si illude da anni di fornire con corsetti di poche ore quella preparazione professionale di fondo che richiederebbe ben altri interventi.

Occorre effettuare iniziative in cui si realizzi una effettiva integrazione tra i contenuti da trasmettere e le discipline che forniscono strumenti per valutare come, dove, quando e perché trasmetterli. Ma come tradurre in pratica tutto questo?

C'è intanto la necessità di utilizzare le indicazioni che vengono da coloro che si occupano di ricerca educativa. Ciò potrebbe realizzarsi attraverso la creazione di una rete che dovrebbe a poco a poco servire l'insieme del sistema scolastico, sia per la ricerca propriamente detta sia per gli interventi operativi.

Attualmente infatti esistono gruppi di ricerca nel campo educativo che svolgono studi di eccellente livello e che sono in grado di contribuire alla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti; ma, in assenza di un progetto coordinato, tali gruppi possono rispondere solo in minima parte alle esigenze di informazione, elaborazione, controllo che sono poste da una adeguata formazione. Questi gruppi hanno certamente formato adeguatamente alcuni insegnanti che hanno lavorato con loro a livello di ricerca. Ma anche se consentire ad un pugno di insegnanti di perfezionarsi non è una cosa trascurabile, tanto più che essi possono diventare a loro volta agenti di diffusione e di pressione, resta però il dubbio che al di sotto di una certa percentuale l'effetto del perfezionamento si faccia sentire al livello della popolazione scolastica. Ancora oggi in genere gli insegnanti, che mancano di una adeguata preparazione professionale per l'inesistenza di corsi finalizzati alla loro formazione iniziale, spesso non dispongono di strutture agibili per poter lavorare in maniera coordinata e disciplinata e per poter preparare il materiale che proporranno

nelle loro classi.

Ed è un grosso errore credere, come fanno molti, di poter superare queste difficoltà attraverso l'introduzione nell'insegnamento di nuove tecnologie (audiovisivi, computer, ecc); o di risolvere la situazione limitandosi ad un discorso pur necessario su obiettivi, contenuti, orari, in un'ottica strettamente disciplinare; o di puntare, ci riferiamo in particolare agli insegnanti di area scientifica, sull'educazione ambientale, una delle mode più recenti nella scuola italiana. Occorre avviare studi e ricerche che affrontino tutta la dinamica e la dialettica del mondo scolastico in modo da evitare che l'apprendimento sia ridotto alla sola dimensione "tecnica".

Le difficoltà e le carenze della ricerca educativa in Italia si ripercuotono sulla qualità della formazione degli insegnanti. E oltre ai problemi legati alle condizioni di emarginazione in cui in generale questa ricerca si realizza, in quanto effettuata con scarse risorse umane e finanziarie, contando molto spesso sul solo impegno individuale, che necessariamente non può non essere limitato e alla scarsità di strutture di collegamento, vi sono difficoltà intrinseche alla ricerca educativa: nell'insegnamento "vivo" i problemi didattici interagiscono con problemi socio-psicologici, pedagogici, tecnici, ecc. Sarebbe perciò necessario affrontare gli studi e le ricerche nel settore educativo con *équipes* interdisciplinari.

I docenti delle discipline educative non si improvvisano, ma possono solo derivare da una severa pratica della ricerca.

E' indispensabile far lavorare insieme disciplinaristi e specialisti in materie socio-psico-pedagogiche nella prospettiva di convincere l'esperto disciplinare della necessità di conoscere direttamente i problemi generali dell'educazione "cognitiva" e lo "psicopedagoga" dell'indispensabilità di acquisire conoscenze nell'area disciplinare di cui vuole occuparsi.

D'altra parte queste necessarie competenze aggiuntive non bastano a consentire a chi le possiede (disciplinarista o esperto in materie socio-psico-pedagogiche) di poter affrontare i problemi educativi nella loro globalità da solo; sono però essenziali per poter collaborare adeguatamente con chi le possiede più approfonditamente in quanto specialista nel settore.

E' necessario pertanto che gli interventi verso coloro che insegnano o che andranno ad insegnare siano preparati attraverso un lavoro collegiale che coinvolga esperti della didattica disciplinare oggetto dell'intervento e esperti in materie socio-psico-pedagogiche.

Facendo riferimento ai corsi di didattica disciplinare, infatti, come si può pensare che l'esperto disciplinare da solo, anche se attento e sensibile ai problemi educativi, sia in grado di analizzare adeguatamente il rapporto tra la struttura della sua disciplina dal punto di vista specialistico e la struttura della stessa disciplina dal punto di vista didattico? Ma tale analisi è nodale per poter decidere quali contenuti trasferire.

Se consideriamo, a titolo esemplificativo, una disciplina come la chimica la sua struttura specialistica è oggi costituita da teorie concettualmente complesse relative al

mondo microscopico: la maggior parte dei concetti che compaiono in un testo di chimica o che vengono trattati in un corso di chimica di base della scuola secondaria sono stati sviluppati in questo secolo sulla base anche delle rivoluzionarie scoperte della fisica atomica e quantistica.

Si tratta di riflettere, tenendo conto delle teorie psicopedagogiche dell'apprendimento e in relazione all'età degli allievi, sulla funzionalità della struttura specialistica della disciplina al raggiungimento degli obiettivi fondamentali della scuola, soprattutto di quelli di base che dovrebbero essere, tra gli altri, stimolare interesse, consapevolezza, razionalità, favorire il processo di concettualizzazione.

Analoghe considerazioni possono evidentemente essere fatte per i corsi di laboratorio di didattica in cui si dovrebbe, tra l'altro, analizzare e produrre materiale didattico, studiare ricerche sulle concezioni spontanee degli alunni in varie fasi di età; si tratta certamente di momenti formativi che necessitano di una stretta collaborazione-interazione tra il didatta disciplinare e l'esperto in scienze dell'educazione.

E' però auspicabile che tale lavoro collegiale si realizzi non solo per i corsi di didattica disciplinare e di laboratorio di didattica disciplinare ma anche per i corsi concernenti i contenuti disciplinari. Sarà infatti indispensabile che i corsi disciplinari e di scienze dell'educazione svolti per gli insegnanti non riproducano gli insegnamenti dei tradizionali corsi di laurea. Sarà cioè necessario puntare sui nodi concettuali significativi della disciplina e le informazioni dovranno essere fornite solo se funzionali all'acquisizione dei concetti fondanti.

Sappiamo che gli insegnanti hanno avuto finora una formazione culturale decisamente sbilanciata da parte della scuola e dell'università e non hanno avuto, in genere, alcuna formazione nei settori psicopedagogico e metodologico-didattico. Certamente esistono situazioni in cui la formazione iniziale è adeguata (mi riferisco, ad esempio, ai corsi di laurea in Fisica ed in Matematica dove sono presenti da molti anni indirizzi didattici e dove, in alcune sedi universitarie, lavorano ricercatori in campo educativo di grande esperienza e prestigio) e molti insegnanti hanno recuperato per proprio conto alcune delle componenti formative che non hanno potuto acquisire all'università; ma, in generale, la formazione iniziale è carente o addirittura inesistente.

Gli interventi di formazione in servizio sono indispensabili ed urgenti.

Ma quando gli insegnanti si rivolgono all'università e coinvolgono "esperti disciplinari universitari" in iniziative formative hanno in generale una risposta in termini disciplinari e questa risposta rischia di orientare la sensibilità degli insegnanti troppo a favore dei contenuti disciplinari facendo perdere loro di vista aspetti essenziali del processo educativo.

Indirizzare gli insegnanti verso questi aspetti disciplinari, però, potrebbe appagarli e tranquillizzarli sul piano della pratica quotidiana, senza portarli a pensare a ciò che trasmettono, alla rappresentatività emblematica, per così dire, di certi contenuti e/o metodologie, di quanto insegnano, alla reale formatività del lavoro che propongono in classe.

Per ridurre i rischi di un uso acritico ed in un certo modo depotenziato dei contenuti disciplinari sarebbe necessario chiarire perché quel certo contenuto disciplinare, con quella certa articolazione concettuale e con quella particolare metodologia di lavoro, con quegli eventuali esperimenti specifici è stato ritenuto significativo dal punto di vista formativo; quale emblematicità ha, per esempio, rispetto alla disciplina e rispetto ad altri contenuti che si sarebbero potuti scegliere; che cosa si suppone che gli studenti debbano già sapere come specifiche nozioni; in quale percorso ideale di curriculum questo contenuto si inserisce. E inoltre: quali capacità mentali pensiamo che queste attività sviluppino e/o consolidino; e come entra in gioco ciò che gli studenti sanno già, il loro sapere quotidiano, se riteniamo di dover tendere ad una integrazione tra ciò che apprendono a scuola e quel sapere, proprio al fine di evitare compartimenti stagni e la conseguente infruttuosità di ciò che si acquisisce a scuola. Tutto ciò entra a far parte delle competenze che dovrebbe possedere un insegnante; a che fare con gli obiettivi didattici, ma si pone ad un livello di maggiore generalità.

Poiché la didattica implica uno stretto rapporto tra contenuti delle discipline e processi di apprendimento, è necessario far lavorare insieme disciplinaristi ed esperti in scienze dell'educazione. Gli interventi degli esperti nelle materie socio-psicopedagogiche, scissi da quelli dei "disciplinaristi", non cambiano adeguatamente il comportamento del docente in classe.

Questi esperti, infatti, finiscono spesso o per sviluppare considerazioni pedagogiche generali, da tutti condivise, ma talmente general-generiche da rimanere inoperanti o per proporre come risoluzione taumaturgica dei problemi scolastici, l'ultima moda pedagogica, generalmente importata con qualche anno di ritardo dall'America.

A partire dagli anni settanta, per esempio, per quasi venti anni è stata proposta da molti pedagogisti, sia con articoli e libri sia per mezzo di innumerevoli corsi di formazione in servizio effettuati in tutta Italia, la programmazione per obiettivi con annesse le varie tipologie di tassonomie.

Negli ultimi anni è stata riscoperta la tematica della comunicazione e delle relazioni. Ciò che ci sembra totalmente fuorviante non sono le proposte in sé, ma il fatto che esse siano state generalmente presentate come capaci da sole di risolvere i problemi della scuola italiana.

In particolare, riteniamo che dalla moda pedagogica più recente possano venire indicazioni importanti, ma a condizione di non separarle da una riflessione sul curriculum verticale delle varie discipline. Le concezioni che attribuiscono un ruolo fondamentale agli studenti nella costruzione della loro conoscenza, alle dinamiche relazionali tra pari e ad un diverso ruolo, non più essenzialmente trasmissivo, dell'insegnante possono non essere soltanto delle buone intenzioni, ma trovare realizzazione nell'attività scolastica soltanto quando contemporaneamente sono individuate, grazie alla riflessione epistemologica e psicologica sulle discipline, le attività e le problematiche adeguate, sul piano cognitivo e motivazionale, agli studenti delle varie fasce di scolarità.

Le discipline socio-psico-pedagogiche sono indispensabili per impostare in modo adeguato l'insegnamento, in quanto forniscono in modo riflessivo indicazioni sulle finalità e gli obiettivi del processo formativo, sulle modalità di sviluppo del pensiero dello studente nell'età evolutiva, sui più significativi modelli pedagogici, su alcuni strumenti e tecniche didattiche di carattere generale, ecc. Tutto ciò non è, tuttavia, in grado da solo di indicare le soluzioni per realizzare la qualità in una scuola di massa. Tutto ciò dovrebbe costituire lo sfondo, l'intelaiatura, il riferimento dentro il quale andare a collocare il sapere disciplinare. Ma senza un rapporto fecondo tra le competenze delle scienze dell'educazione e le competenze epistemologiche e didattiche dei vari ambiti disciplinari vi è il grave rischio della mera sovrapposizione di due specialismi, con la conseguente incapacità di formulare significative proposte curriculari.

Riferimenti

- 1) J.M.Vez Jeremias, sta in: *Life-Long Learning in European Teacher-Education*, (a cura di T.Sander e J.M.Vez Jeremias) Osnabruck 1996, p.282-285
- 2) C. Pontecorvo, "La formazione degli insegnanti: un problema aperto", *Scuola e Città*, n.11/12, 1974, p.527-542
- 3) M. von Manen, *Curriculum Inquiry*, vol.6, n°3, 1977, p.205-228
- 4) C.Pontecorvo, "Ricerca didattica e formazione: chi, dove, come?", *Scuola e Città*, n.6/7, 1981, 308-314
- 5) G.Bini, "Maestri senza maestri", *Democrazia e Diritto*, n.3, 1991, p.85
- 6) J. Coolham, *Teacher Education in the Nineties: towards a New Coherence*, vol. 1, Limerick, ATEE, 1990, p.1-20
- 7) L.Tornatore, "Pensiamo piuttosto al futuro", *Scuola e Città*, n.6/7, 1981, 312-314
- 8) D. Layton, *Studies in Science Education*, vol.19, 1991, p.43-78
- 8) M. Pellerrey, "La ricerca didattica tra aderenza al contesto e fedeltà all'ideologia", *Scuola e Città*, n.10, 1981, p.461-462
- 9) B.Vertecchi, "I maestri all'Università", *Riforma della Scuola*, n.12, 1992, p.8
- 10) M.Corda Costa, *La formazione degli insegnanti*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1988
- 11) M.Montané, *Journal of Teacher Education*, vol. 17, n° ½, 1994, p.119-126
- 12) G.Armellini, "Stregoni e clown, la formazione dell'insegnante", *Linea d'Ombra*, 120, 1996, p.7-9
- 13) C.Fiorentini, M.Piscitelli, "La riforma del curriculum e la programmazione educativa", *Insegnare*, 10, 1991, p.44-46
- 14) A.Lieberman, L.Miller, *Teacher College Record*, vol.92, 1990, p.105-121
- 15) C.Fiorentini, C.Mugnai (a cura di), *La formazione degli insegnanti alle soglie del duemila*, Firenze, Le Monnier, 1994
- 16) N.Grimellini Tomasini, B.Pecori Balandi, G.Giovannini, "Un esperimento di formazione continua per insegnanti in servizio", *Scuola e Città*, n.6/7, 1981, 259-266

17) C.Desforges, *Learning and Instruction*, vol.24, n°4, 1995, p.409-417