



FORMAZIONE INIZIALE DEI DOCENTI

(Documenti del Gruppo di lavoro coordinato dal Prof. G. Israel)

Osservazioni

Il Movimento di Cooperazione Educativa con questa “memoria” intende, come preannunciato, dare seguito al contributo dato nel corso della riunione convocata lo scorso 24 febbraio nella quale sono state ascoltate le Associazioni professionali di docenti e di dirigenti scolastici facenti parte del Forum.

La rilevanza e complessità delle tematiche, la densità della relazione finale prodotta dal Gruppo di lavoro coordinato dal prof. Giorgio Israel, la messa a disposizione successiva dei documenti correlati alla relazione, richiedono infatti ulteriori approfondimenti

Nel merito dei documenti, rileviamo una serie di filoni tematici a nostro avviso particolarmente pertinenti alla materia di una professionalità docente che certamente deve essere rivisitata sia sotto l’aspetto del profilo, sia sotto quello dei percorsi formativi e delle procedure propedeutici all’inserimento nel sistema dell’istruzione. Siamo consapevoli, infatti, non per opinione ma per conoscenza dei dati di fatto del sistema istituzionale, che le istituzioni scolastiche non sono da considerare contenitori di una somma di liberi professionisti ma contesti strutturati, assetti regolati da norme (a partire da quelle costituzionali), all’interno dei quali la libertà di insegnamento sancita costituzionalmente, le finalità assegnate all’istruzione dallo stesso dettato costituzionale, i diritti esigibili di alunni, l’autonomia delle istituzioni scolastiche devono trovare sintesi culturali e organizzative efficaci.

Alla luce di questa breve premessa, rimarchiamo quelli che ci sembrano alcuni dei nodi critici rinvenibili nella lettura incrociata dei documenti. In particolare, la dichiarata preoccupazione di predisporre un percorso formativo di forte spessore culturale, centrato in sostanza su un generalizzato rafforzamento delle competenze disciplinari, in ogni settore di formazione, dalla Scuola dell’Infanzia, alla Scuola primaria, alle Scuole Secondarie di primo e secondo grado. Nello stesso tempo, viene riaffermata l’importanza della competenza pedagogico-didattica in tutti i profili di uscita, anche se accompagnata da note critiche su un “eccesso di pedagogia” che a giudizio degli estensori dei documenti ha connotato i percorsi formativi a tutt’oggi vigenti. L’obiettivo di pervenire ad una composizione equilibrata delle due dimensioni è senz’altro condivisibile; tuttavia, non vorremmo che si trasformi in una sorta di dicotomia sterile, che contrapponga in modo riduttivo saperi disciplinari e saperi pedagogico-didattici, ponendo capo a un’idea di insegnante e di scuola per più versi rischiosa. Per intenderci, quell’idea per cui chi “sa” perciò stesso è capace di insegnare ciò che sa (è la scuola da cui noi tutti proveniamo e che sotto questo aspetto non crediamo vada rimpianta). L’idea, dunque, di una scuola sbilanciata sui contenuti, a nostro avviso pericolosamente incline a ridurre l’insegnante ad un trasmettitore di nozioni. Un criterio che eviti gli opposti rischi del *contenutismo* e del *didatticismo* può essere ricercato all’interno di quella dimensione che per necessità di sintesi concettuale possiamo definire *mediazione didattica*: una sorta di “terza via” che potrebbe costruttivamente portare oltre le polarizzazioni e le dicotomie fuorvianti.

La mediazione didattica è quell’attività strutturale e ineludibile per cui le conoscenze disciplinari vengono messe in gioco dall’insegnante nei contesti di apprendimento, per intercettare le *risorse* di quei contesti (soggetti, esperienze, aspettative, saperi non formali e informali) che, grazie alla mediazione, diventano parte integrante e attiva del processo formativo. Come avviene in ogni autentico processo, nessuno degli elementi in gioco resta quello di prima, sotto quell’azione

trasformativa che è appunto la *formazione*. Ci sono diversi modi per indicare questa dinamica complessa, a seconda del punto di osservazione: possiamo parlare di “valenza formativa” delle discipline, di insegnante come “professionista riflessivo”, di “apprendimento significativo”. Assumiamo in ogni caso l’ipotesi che la mediazione didattica possa essere il criterio di equilibrio tra discipline e pedagogia, tra saperi e vissuti, tra istruzione ed educazione; da questo punto di vista, è la dimensione che connota il docente, *a prescindere dal segmento del sistema di istruzione per il quale sia formato*. A ben vedere, è proprio quello che ci permette di sostenere l’*unitarietà* della funzione docente pur nelle *specificità* che devono contrassegnarla in relazione all’ordine e grado di scuola in cui opera.

Declinando ulteriormente quest’idea della mediazione didattica, possiamo rintracciare aspetti che ci indirizzano verso una migliore messa a fuoco delle competenze professionali richiamate dal documento base: relazionali, comunicative, organizzative. A questo proposito, la *relazione educativa* è tema particolarmente vicino alla sensibilità culturale e alla pratica pedagogica della nostra Associazione, al centro delle nostre elaborazioni non meno che delle attività formative rivolte agli insegnanti e agli educatori. La dimensione della relazionalità attraversa i processi di insegnamento-apprendimento lungo l’intero percorso formativo, assumendo curvature specifiche a seconda dell’età evolutiva dei soggetti, senza tuttavia perdere in nessuno dei diversi momenti la centralità strategica. Si sottolinea, al riguardo, la sua rilevanza in quella delicata fase dell’adolescenza nella quale gli insegnanti sono chiamati a raccogliere le sfide di una crescita psicofisica fortemente accelerata, sottoposta alla pervasività di modelli educativi talvolta negativi agiti dall’esterno e alla forza omologante esercitata dal gruppo dei “pari”. Inoltre, la dimensione relazionale investe la delicata questione degli equilibri per i quali scuola, genitori e alunni devono essere in condizione di porre distinti ruoli e obiettivi al servizio di una triangolazione virtuosa, al fine di costruire quel “patto educativo” che è profondamente pertinente alla finalità istituzionale della scuola. In definitiva, conoscenze disciplinari e competenze didattico-metodologiche sono condizioni necessarie ma non sufficienti per fare una *buona scuola*: senza la capacità di essere in relazione con tutti/e gli/alunni/e, di curare le condizioni per fare di un’unità amministrativa (la classe) un gruppo coeso e inclusivo in un contesto di apprendimento significativo, il profilo dell’insegnante è più vicino a quello di un “tecnico” (della disciplina, della comunicazione, della didattica).

Se il nostro punto di vista è condivisibile (in tutto o in parte), ne possono discendere alcune osservazioni su singoli aspetti di merito, che sinteticamente proponiamo.

- 1) La rigidità dei percorsi predisposti per i singoli settori formativi potrebbe essere corretta da accorgimenti che permettano ai futuri docenti di costruire in parte in itinere il proprio profilo sotto il duplice aspetto dell’*unitarietà* e della *specificità*.
- 2) Un utile correttivo potrebbe essere, a nostro avviso, introdotto rivedendo i tempi di avvio e la durata del *TFA (Tirocinio Formativo Attivo)*. In particolare, ci lascia perplessi il dispositivo che colloca il tirocinio dal secondo anno per la formazione dei docenti di Scuola dell’Infanzia e di Scuola Primaria e solo all’ultimo anno per gli aspiranti docenti della Scuola Secondaria (1° e 2° grado). Rileviamo, al riguardo, che un periodo di tirocinio più disteso per questi ultimi avvalorerebbe le argomentazioni svolte sulla mediazione didattica.
- 3) Da quanto finora esposto, ci sembra evidente che consideriamo in ogni settore formativo il TFA come tratto qualificante dell’intero percorso. Pensiamo a un’esperienza professionale in situazione che permetta al futuro docente di provare sul campo, in una condizione reale anche se protetta, la sintesi originale di teoria e pratica di cui è intessuto l’insegnamento. Da questo punto di vista, potrebbe essere interessante rivedere la sequenza “osservazione/azione” con cui è stato immaginato il tirocinio, trasformandola da sequenza rigidamente temporale in una sequenza metodologica (protocolli di osservazione, messi a punto con la guida dell’insegnante tutor, che orientano l’azione didattica)
- 4) Riteniamo che il TFA, proprio per le finalità che persegue, possa vedere un coinvolgimento più incisivo e articolato dell’istituzione scolastica “ospite”, valorizzandola come “comunità

di pratiche” e come “comunità educante”. Lasciando intatta la titolarità del docente “tutor” così come prevista in tutte le fasi del percorso, pensiamo sia opportuno prevedere momenti specifici nei quali l’attività del tirocinante possa incrociare le dimensioni cooperative, collegiali, organizzative della professionalità e maturare così, nel vivo dell’esperienza, la consapevolezza che l’insegnamento non è un “corpo a corpo” individuale con una singola realtà (sia esso classe o alunno) ma una professione che si impara imparando con gli altri e dagli altri. In altri termini, è la dimensione cooperativa che attraversa, a nostro avviso, ogni aspetto del profilo dell’insegnante, permettendone una “lettura” puntuale e generativa nel tempo. Riteniamo, alla luce di quest’ultima considerazione, che la formazione in servizio sia altrettanto necessaria per sostenere una professionalità intrinsecamente dinamica e debba perciò assumere un ruolo strategico centrale, in coerenza con la formazione iniziale.

Segreteria Nazionale del M.C.E.



Movimento Cooperazione Educativa
mce-fimem.it

via dei Sabelli, 119 –00185 Roma- t.06. 4457228