

La formazione degli insegnanti per una Scuola di tutti. Teacher training for a School for All.

Anna D'Auria, Segretaria Nazionale Movimento di Cooperazione Educativa.

ABSTRACT ITALIANO

Il presente contributo presenta una riflessione sulla necessità di una scuola davvero aperta a tutti. L'investimento da fare è sulla formazione degli insegnanti, l'unica azione in grado di agire sui divari e sulle disuguaglianze.

ENGLISH ABSTRACT

This contribution presents a reflection on the need for a school that is truly open to all. The investment to be made is in teacher training, the only action capable of acting on gaps and inequalities.

Introduzione

Sul fatto che la scuola sia aperta a tutti non ci sono dubbi. Ma questo non equivale a dire che la scuola sia di tutte e di tutti. Molti minori, delle vecchie e delle nuove povertà educative, fanno esperienza di esclusione e aumentano i casi di segregazione scolastica.

Per quanto risultino in decrescita le percentuali di abbandono scolastico, i dati pubblicati dal Ministero dell'Istruzione a maggio 2021, segnalano 109.725 tra studenti e studentesse che, dall'a.s. 2017 al 2020 hanno abbandonato la scuola italiana (1). Il rapporto del MI conferma poi il dato sulle disuguaglianze: maggiore propensione all'abbandono nelle regioni meridionali, tra maschi e alunni stranieri (tre volte più degli alunni con cittadinanza italiana).

Sono dati che attestano quanto le condizioni socioeconomiche e culturali di provenienza continuino a determinare il destino di tanti giovani, il loro inserimento sociale e benessere psico-fisico. Tuttavia, oggi il problema non è soltanto ridurre la percentuale di abbandoni (che già sarebbe tanto), ma di contrastare la deriva culturale che coinvolge anche chi arriva al successo scolastico: emancipare dall'individualismo, dall'irresponsabilità sociale, dal consumismo, dal pensiero unico in una fase storica in cui la risoluzione dei gravi problemi socio-politici e ambientali ha più che mai bisogno del potenziale di cittadinanza di ogni individuo.

La scuola fa fatica a promuovere l'emancipazione dei soggetti, liberandoli dai condizionamenti che impediscono lo sviluppo delle competenze di cittadinanza. È difficile pensare che questo sia successo alla scuola italiana che negli anni difficili del secondo dopoguerra ha visto nascere un forte movimento di educatori, insegnanti, pedagogisti che riconoscevano all'educazione e alla scuola una precisa funzione sociale di emancipazione, alla cui base c'era l'individuazione forte del nesso tra democrazia ed educazione, su cui aveva scritto J. Dewey nel 1916.

Si svilupparono in quella fase storica, nella scuola uscita dal ventennio fascista, povera e apertamente classista, “spinte esterne dei gruppi democratici di insegnanti, in gran parte provenienti dalle file della Resistenza o dell’antifascismo militante, che chiedevano invece una revisione più radicale dei presupposti pedagogici tradizionali”. (Santoni Rugiu, 1979, p. 667).

Pensavano che fosse compito della scuola lottare contro la povertà culturale e materiale, proponendo un’educazione laica, attenta alle diversità, capace di riconoscere i bisogni e la cultura di ogni bambino e la dignità dell’altro come condizioni imprescindibili per qualsiasi educazione alla cittadinanza e per fare della scuola un presidio di democrazia per realizzare, nel nascente Stato, nuove forme di convivenza civile. Animati da un forte fervore educativo, attivarono relazioni, scambi, contaminazioni tra educatori, insegnanti, Università che collegavano aree geografiche diverse del paese e si aprirono al mondo della cultura e della pedagogia internazionale.

Il loro impegno militante, nella scuola e nelle Università, si rivolse a realizzare mutamenti fattibili nelle condizioni scolastiche e universitarie date con pragmatismo, sperimentalismo, spirito di ricerca, senza attendere interventi che cadevano dall’alto.

Negli anni successivi queste minoranze pedagogiche crebbero dentro e insieme alle lotte per l’emancipazione delle classi subalterne e alla nascita di movimenti sociali per i diritti, preparando il terreno politico - pedagogico e culturale per la stagione delle grandi riforme della scuola italiana.

La ricerca didattica

Senza trascurare la direzione culturale dell’insegnamento, in riferimento ai costrutti concettuali, ai saperi delle discipline, alle loro interconnessioni, la ricerca pedagogica si sviluppò in quegli anni soprattutto intorno al valore e al ruolo della didattica, nella consapevolezza che a scuola niente di quello che si fa è neutro.

Non è neutra la scelta della disposizione dei banchi, i dispositivi mediatori tramite i quali si realizza l’incontro del soggetto con la cultura e la conoscenza; gli spazi e i tempi dell’apprendere; la presenza o meno di luoghi di parola, di partecipazione, di responsabilità per i soggetti in formazione; l’uso di una sola fonte di informazione (insegnante – libro di testo), oppure di una pluralità di materiali; attenersi a un programma rigido o progettare l’azione didattica a partire dalle motivazioni e dai bisogni reali degli alunni, così come dalle risorse e dalle esperienze dell’extra-scuola; usare una valutazione chiusa, classificatoria o una valutazione capace di dare valore all’apprendimento. Sono tutti aspetti che sottendono (e comunicano) una serie di valori, modelli di comportamento, concezioni dell’apprendimento e assegnano una precisa funzione sociale alla scuola.

Si riconobbe alle pratiche didattiche il potere di dar luogo a due diverse e opposte prospettive: produrre l’emancipazione dei soggetti, riuscendo a garantire a ciascuno il superamento degli ostacoli, oppure produrre normalizzazione che, in una società non egualitaria, si traduce nel mantenere (se non nell’amplificare) le differenze di ingresso attraverso pratiche direttive e trasmissive, un approccio focalizzato solo sulle discipline e sulla triade lezione frontale-libro-verifica. Partì da allora una forte riflessione, ricerca e sperimentazione sulle pratiche didattiche, nella convinzione che esse possono produrre

partecipazione o assenteismo, individualismo o cooperazione, mentalità critica o subordinazione e conformismo.

[...] il passaggio dalle indicazioni “teoriche” dei pedagogisti alla modifica degli atteggiamenti concreti degli insegnanti costituiva (e costituisce tutt’oggi) il punto di aggressione “rivoluzionario” che in campo educativo è dato di individuare (Alberti, 1980, p.17)

La grande disadattata

Nonostante l’enorme lavoro fatto dalla pedagogia democratica del 900, gli studi sul socio-costruttivismo, lo sviluppo delle neuroscienze, i documenti nazionali che richiamano la centralità del soggetto, continua però a prevalere nelle scuole una didattica autoritaria e trasmissiva. La scuola continua a restare una *grande disadattata*.

Lo dimostra la direzione delle politiche scolastiche che, soprattutto negli ultimi venti anni, si sono concentrate prevalentemente sull’obbligo dei risultati (classificando studenti, scuole, Paesi) senza occuparsi di garantire l’obbligo dei mezzi per fare scuola.

Nell’orizzonte tracciato dai costituenti all’Art. 34, il primo di questi è la formazione degli insegnanti, elemento fonte di grande disuguaglianza nella garanzia del diritto all’apprendimento.

Ancora gli ultimi interventi normativi sulla formazione iniziale e in servizio restano frammentari e disorganici e testimoniano l’assenza della volontà politico-culturale di costruire un profilo di insegnante per la Scuola della Repubblica. Se ciò accade è perché, alla base, non è stata superata l’idea di una scuola classista, selettiva che accompagna dalle origini l’istituzione della scuola di massa, anche se dagli anni 90 si avvale di una più suggestiva narrazione: l’ideologia del merito e il falso mito delle pari opportunità. Il ricorso al merito, oggi rientrato nel nome dato al dicastero che si occupa di istruzione, è funzionale a giustificare le disuguaglianze proprie di una società classista, perché convince chi non ha “meriti e virtù” che la responsabilità è sua, sottraendogli così ogni possibilità di partecipazione alla critica sociale e alla lotta collettiva necessaria a mettere in discussione un sistema iniquo. In questa visione, la didattica trasmissiva (centrata sul fantasma del programma da svolgere, su una valutazione che si fa luogo in cui la competizione sociale si traduce in competizione scolastica), accanto all’assenza di interventi sulle condizioni strutturali della scuola (tempo pieno diffuso, numero alunni per classe, superamento del precariato, sburocratizzazione del lavoro...) conserva la sua funzione strategica. La stessa pedagogia risulta marginalizzata perché non più funzionale al modello di cittadino e di società che l’economia, la politica, la cultura propone: politicamente indifferente, disimpegnato/a, conformista. (Baldacci, 2019)

A fare da corollario a questo processo il diffuso senso comune che la scuola è soprattutto un servizio fornito al cittadino. Sempre più si cercano soluzioni individuali ai problemi collettivi: crescono i fenomeni di segregazionismo scolastico, le homeschooling e le scuole libertarie; studenti e famiglie si percepiscono come clienti non solo nel sistema privato ma anche in quello pubblico e l’insegnante viene sempre più considerato il fornitore di un servizio a domanda individuale.

Si è perso il valore simbolico della scuola come istituzione.

Che fare?

La possibilità che la scuola possa essere emancipatrice dipende molto dal contesto politico-normativo e culturale nel quale si inserisce la relazione educativa.

Tuttavia, non ci potranno essere uscite democratiche per il Paese senza l'impegno concreto di formare il maggior numero di cittadini in grado di esprimere pensiero libero, senza garantire l'acquisizione delle competenze culturali necessarie a individuare i problemi del proprio tempo, lo sviluppo di un'etica della responsabilità fuori dalle logiche della competizione, del consumismo, dell'individualismo, del pensiero unico, del populismo che gli insegnanti nella scuola della Repubblica dovrebbero insegnare a sottoporre a critica.

Come nel dopoguerra, non si possono attendere le riforme che arrivano dall'alto: è necessario poter far leva sulla responsabilità di quanti si occupano di formazione per costruirne "dal di dentro", nelle aule universitarie e in quelle scolastiche, le condizioni per superare le disuguaglianze, gli insuccessi, contrastare i luoghi comuni regressivi che sono entrati nella scuola e nella cultura del Paese, ed elaborarne di più avanzati in senso democratico per un futuro culturale, politico e sociale diverso.

Occorre riaffermare la stessa responsabilità che ha fatto nascere e ha sostenuto l'esperienza della pedagogia democratica del 900, sviluppata in una fase storica diversa da questa, su macerie che non sono quelle della seconda guerra, ma altrettanto devastanti.

E la riforma vera, quella che riguarda la prassi, la vita interna della scuola, non può venire dall'alto. [...] Il compito di una riforma di questo genere spetta dunque alle forze più consapevoli e progressive della educazione nazionale... (Ciari, 1961, p. 21).

Oggi, come è stato nella fase del post-fascismo con una scuola povera, autoritaria, fortemente confessionale e apertamente classista, c'è bisogno di costruire convergenze, sinergie, collaborazioni tra i diversi soggetti che si occupano del mestiere degli insegnanti per una mobilitazione nazionale che ridefinisca e rivendichi il quadro di riferimento della pedagogia democratica. C'è bisogno di garantire alla scuola e al Paese un numero sempre maggiore di professionisti in grado di lavorare a una scuola emancipatrice, promuovere un approccio socio-costruttivo; interpretare e lavorare sulle differenze, di attivare modalità cooperative di insegnamento-apprendimento, di sentire la ricerca-formazione come la dimensione professionale necessaria all'elaborazione delle soluzioni didattiche e organizzative per rispondere ai bisogni formativi del singolo e del gruppo. Insegnanti capaci di creare le condizioni pedagogico-didattiche per formare il maggior numero di cittadini liberi.

La formazione professionale dei docenti, capaci di organizzare il lavoro scolastico liberando le capacità espressive, logiche e creative dei bambini, non è soltanto una questione pedagogica e burocratica, essa è prima di tutto un urgente problema politico nel quadro di un risanamento morale dell'intera società (Lodi, 2011).

Un sistema aperto per la formazione al mestiere

La formazione al mestiere di insegnante andrebbe considerata come un sistema aperto e dinamico in cui interagiscono, con competenze diverse, i soggetti che se ne occupano: Università, Istituti di ricerca, Associazioni professionali. Un percorso che, dagli studi universitari e lungo tutta la carriera, si costruisca intorno a elementi di continuità e integrazione a partire dall'individuazione condivisa di assi ritenuti prioritari e sui quali è necessario insistere dal punto di vista delle competenze disciplinari, psico-socio-pedagogiche, metodologiche e didattiche. Possibili punti di convergenza e di collaborazioni potrebbero essere: individuare i reali bisogni della scuola e della società; condividere le urgenze formative su cui orientare i curricoli, le attività di ricerca delle Università e la formazione nelle scuole; dare più organicità curriculare tra insegnamento, attività di laboratorio e di tirocinio; attivare e valorizzare nelle scuole percorsi di ricerca-formazione; investire sulle attività di tirocinio anche come occasione per incontri sistematici, seminari, giornate di studio che accompagnino i progetti e nello stesso tempo si qualificano come attività formative per tutto il collegio dei docenti.

Un collegamento aperto e diffuso tra Università, scuole, associazioni, permetterebbe di mobilitare meglio le diverse risorse per attivare un apprendimento "trasformativo" del modo di fare scuola. Consentirebbe anche il superamento dei limiti delle riforme di turno, come l'ultima per la formazione iniziale per gli insegnanti della secondaria che prevede l'acquisizione di 60 CFU lungo tutto il percorso di laurea disciplinare senza tener conto della necessità che, per una buona formazione iniziale, serve un percorso dedicato dove il futuro insegnante possa essere seguito da un collegio di docenti universitari e tutor, in modo tale da sentirsi parte di una comunità di studio.

Un asse prioritario: le pratiche cooperative

Per il MCE, l'asse prioritario per la formazione e leva principale del cambiamento, è la conoscenza e sperimentazione delle pratiche didattiche cooperative, centrali per realizzare una pedagogia dell'emancipazione.

Non è sufficiente sapere sul piano teorico quanto siano importanti la centralità del bambino/studente, l'approccio individualizzato all'insegnamento e il valore del gruppo, della motivazione, dell'autonomia per produrre apprendimento. Occorre concretizzare questi saperi attraverso pratiche capaci di modificare "materialmente" la formulazione delle proposte didattiche e l'organizzazione concreta del lavoro per instaurare nella classe, nella scuola le condizioni pedagogiche garanti dell'alfabetizzazione culturale e sociale. Se il fine della pedagogia è permettere a ognuno di svilupparsi in modo completo, questo può avvenire se è inserito in un preciso apprendimento di pratiche sociali: cooperative, solidali, interdipendenti.

Le pratiche didattiche cooperative permettono un apprendimento situato, riconoscono il ruolo dei processi individuali e collettivi, danno spazio alle dinamiche di gruppo, alla costruzione di significati e attribuzione di senso a partire da esperienze significative che tengono conto delle intelligenze, dei ritmi, dei tempi di ciascuno e rispondono a domande di senso che il soggetto, il collettivo si pone. Presuppongono ascolto e riconoscimento delle differenze, sollecitano la partecipazione attiva del soggetto a una comunità o gruppo di

pratiche e, in un'ottica socio-costruttiva, determinano sia per il soggetto che per il gruppo la possibilità di costruire la democrazia per mezzo della democrazia stessa. Tengono insieme: soggetti, saperi, teoria e pratica, le esperienze scolastiche e quelle vissute nel contesto di vita, dalla famiglia al territorio. Rifiutano: l'uso di strumenti passivizzanti, l'egemonia della parola dell'insegnante; l'uso di un'unica fonte di conoscenza, per la messa in relazione di testi e punti di vista diversi sugli eventi del mondo avendo a disposizione una pluralità di materiali per cogliere relazioni, selezionare, combinare dati su cui lavorare e fare ricerca.

Le pratiche cooperative rifiutano una valutazione che si limita a fotografare una situazione, a classificare i soggetti per una valutazione utile a cogliere la fase del processo di apprendimento in cui si trovano insegnante e studente al fine di regolarlo attraverso un'auto-valutazione che li coinvolge entrambi.

Strategie e metodologie delle pedagogie attive e delle didattiche socio-costruttive, coerenti con la ricerca educativa e le competenze professionali che si intendono sviluppare, andrebbero sperimentate già nelle aule universitarie per permettere agli studenti di cogliere - vivendola - la relazione tra i contenuti proposti e la loro dimensione operativa. Esperienza che permetterebbe loro di modificare le rappresentazioni cognitive implicite della professione dell'insegnante, che il più delle volte restano fissate sulla propria esperienza scolastica e riprodotte in classe una volta diventati insegnanti.

L'organizzazione cooperativa della classe come prima significativa esperienza sociale di costruzione di un collettivo dove sperimentare, in modo organizzato e rigoroso, spazi di parola, di responsabilità, di decisione come iniziazione alla vita democratica. La cooperazione come valore e metodo di lavoro che va oltre la classe, per farsi pratica nel collegio docenti, nel dialogo con le famiglie e il territorio istituendosi come primo e fondamentale curricolo implicito che ha alla base un'idea di democrazia fondata sulla coscienza della circolarità tra interesse individuale e collettivo e sulla costruzione della conoscenza come bene comune.

La didattica della ricerca per promuovere un pensiero connettivo e un atteggiamento critico verso il mondo affrontando situazioni problematiche reali sotto il profilo sociale e culturale per dare risposte a domande significative per i soggetti in formazione.

La didattica laboratoriale per connettere esperienze, teoria e prassi, saperi, discipline dove il lavoro per gruppi permette di aumentare per tutti le zone di sviluppo prossimale e la possibilità di beneficiare di un sistema di facilitazioni messo in campo.

La documentazione come parte integrante della cultura didattica di ogni insegnante, per sviluppare un approccio riflessivo, cogliere le fasi evolutive del processo di insegnamento-apprendimento, per fare memoria dei percorsi dei singoli soggetti, della classe (indispensabile per una valutazione formativa che restituisca progressi e inciampi), per rimodulare la progettazione didattica.

Tutte le pratiche didattiche sono portatrici di visioni e concezioni del mondo, hanno un forte potere simbolico e si fanno implicitamente curricolo. Oggi, le pratiche didattiche cooperative rispondono a una priorità etica e sociale: sono semi per la crescita di donne e uomini migliori capaci di affrontare le gravi crisi del nostro tempo.

Note

- (1) Fonte: MI – DGSIS - Ufficio Gestione Patrimonio informativo e Statistica – Pubblicazione Maggio 2021, Consultazione <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/La+dispersione+scolastica+aa.ss.2018-2019+e+aa.ss.2019-2020.pdf/99ea3b7c-5bef-dbd1-c20f-05fed434406f?version=1.0&t=1622822637421>

Bibliografia

- Alberti, A., (1980). La prassi è rivoluzionaria. *Riforma della scuola*, n. 9. Roma: Editori Riuniti.
- Baldacci, M., Nigris, E., & Riva M.G. (a cura di, 2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2019). *La Scuola al bivio*. Milano: FrancoAngeli.
- Ciari, B. (1961). Scuola elementare e media. Un problema unitario. *Cooperazione Educativa*, n.11, Firenze: La Nuova Italia.
- Ciari, B. (1973/2006). *La grande disadattata*. Roma: Editori Riuniti.
- Goussot, A. (a cura di, 2016). *Per una Pedagogia della vita*. Foggia: Edizioni del rosone.
- Lodi, M. (2011) *Lettera all'assemblea nazionale MCE*. Roma:Centro di documentazione MCE Marika Aureli.
- Meirieu, Ph. (2005). *Lettre à un jeune professeur*. Parigi: ESF Editeur.
- Nigris, E. (2004). *La formazione degli insegnanti*. Roma:Carocci Editore.
- Santoni Rugiu, A. (1979). *Storia sociale dell'educazione*. Milano: Principato Editore.

Sitografia

Gestione Patrimonio Informativo e Statistica

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/La+dispersione+scolastica+aa.ss.2018-2019+e+aa.ss.2019-2020.pdf/99ea3b7c-5bef-dbd1-c20f-05fed434406f?version=1.0&t=1622822637421>

pubblicazione Maggio 2021, consultazione 13 marzo 2022