

SOMMARIO

Pedagogia oggi

n. 1-2/2007
quadrimestrale Siped

Aut. Trib. Napoli n. 5274
del 28/01/2002

Direttore

Massimo Baldacci

Condirettori

Gaetano Bonetta
Michele Corsi

Segreteria editoriale

Fabio Bocci
Massimiliano Fiorucci
Chiara Gemma
Berta Martini

Direttore responsabile

Antonio Crusco

Abbonamento annuo euro 35,00
(singolo fascicolo euro 15,00)

da versare sul ccp 27238807
intestato a Tecnodid Editrice
Piazza Carlo III, 42 - 80137 Napoli
Tel. 081 441922 - Fax 081 210893

l'editoriale

Massimo Baldacci

La formazione iniziale dei docenti.

Introduzione al Seminario

nazionale Siped pag. 3

temi e problemi

Prima Parte - Società della conoscenza e formazione universitaria

Gaetano Bonetta

L'Italia della conoscenza e la

formazione universitaria pag. 6

Paolo Orefice

La formazione complessa

nella Società della Conoscenza:

il contesto europeo degli studi

universitari pag. 16

Franco Cambi

Società della conoscenza e

formazione degli insegnanti .. pag. 24

Franco Frabboni

Maestri e professori

all'università. Un patrimonio

da salvaguardare pag. 30

Francesco Susi

Bisogni sociali di formazione

e partecipazione del pubblico

in difficoltà pag. 37

Seconda Parte - Modelli di formazione degli insegnanti

Cosimo Laneve

*La formazione insegnante:
verso un modello integrato ... pag. 48*

Luciano Galliani

*Per un curriculum di formazione
degli insegnanti basato
su un modello professionale
di competenze... pag. 59*

Silvia Kanizsa

*La formazione degli insegnanti
della scuola dell'infanzia
e primaria pag. 72*

Michele Corsi

*L'unità della pedagogia
per l'educazione e la scuola
in Italia. Conclusioni pag. 83*

gruppi di studio

Gianni Blezza

Professione pedagista pag. 89

Luigi D'Alonzo

Pedagogia speciale pag. 95

Patrizia De Mennato

*Pedagogia delle professioni
della salute e della cura pag. 97*

Simonetta Olivieri

Genere e educazione pag. 100

La formazione iniziale dei docenti. Introduzione al Seminario nazionale Siped

Massimo Baldacci

Questo numero di Pedagogia oggi raccoglie i materiali del seminario di Chieti-Pescara del 6-7 dicembre 2006, intitolato al problema della formazione universitaria degli insegnanti.

Si tratta di un problema che riveste una forte rilevanza per il senso e la funzione storico-sociale dei saperi pedagogici. La formazione scolastica e, dunque, l'insegnamento rappresentano da sempre uno degli oggetti privilegiati della riflessione pedagogica, uno dei principali terreni di sperimentazione delle teorie dell'educazione. Il tenore della formazione universitaria iniziale dei docenti costituisce, inoltre, un fattore fondamentale per la qualità della scuola.

La scuola di un Paese civile e avanzato come il nostro si deve impegnare ad assicurare tanto la qualità dell'istruzione (e, quindi, il tenore dei saperi), quanto l'uguaglianza formativa (il raggiungimento delle competenze fondamentali per tutti gli alunni) e la valorizzazione delle diversità culturali (che devono diventare occasione di crescita democratica).

L'odierna sfida della formazione è legata alla difficoltà di perseguire congiuntamente queste differenti finalità in un sistema scolastico di massa, caratterizzato da una marcata eterogeneità dell'utenza (di livelli culturali, di codici linguistici, di stili cognitivi, di interessi ecc.).

Per vincere questa sfida è indispensabile un insegnante equipaggiato in modo adeguato sia in relazione alla competenza culturale sia rispetto alla competenza didattica e relazionale. Il docente, inoltre, deve essere ben sagomato sotto il profilo professionale (il saper fare nei contesti dell'azione scolastica), attraverso opportuni percorsi di tirocinio (accompagnati da un costante intreccio tra teoria e prassi).

Rispetto a questo profilo ottimale, la soluzione fin qui prospettata – così come si configura sulla base dell'art. 5 della legge n. 53/2003, del Decreto legge n. 227/2005 e dei documenti del Tavolo VII – appare insoddisfacente: per la sua

fragilità curricolare per la parte relativa all'insegnante della secondaria; e per la sua debolezza istituzionale per la parte inerente al docente della primaria.

La fragilità curricolare della formazione del docente di scuola secondaria è causata dalla distribuzione dei Cfu prospettata. Il Decreto del 17 ottobre 2005 stabilisce che i Cfu dell'area pedagogico-professionale per i corsi finalizzati all'insegnamento nelle scuole secondarie di ogni ordine e grado non siano più del 25% dell'80% dei 120 crediti complessivi (non più di 24 crediti in tutto, dunque). Una distribuzione, questa, che non si limita a dare preminenza ai saperi disciplinari (cosa condivisibile: nessuno dubita che il docente debba padroneggiare la materia), ma lo fa in maniera così sperequata da rendere residuale lo spazio degli altri ambiti (pedagogico-didattico, psico-socio-antropologico, professionale), e in ogni modo ben lontano dalla quota che sarebbe necessaria per produrre vere competenze.

Si tratta, più o meno, della vecchia soluzione gentiliana un poco attenuata: la perizia professionale del docente è sostanzialmente ridotta alla padronanza dei contenuti.

Questo genere di docente, però, è efficace solo in una scuola in cui gli alunni hanno livelli d'ingresso omogenei e adeguati, e modi di apprendere sintonizzati sull'unico mediatore didattico che questo genere di docente è in grado di usare: la lezione frontale; in cui gli alunni manifestano un interesse pressoché spontaneo per i saperi e hanno interiorizzato il principio di autorità che regna a scuola. Purtroppo, gli alunni della scuola reale mostrano caratteri marcatamente diversi da questi.

La "sintesi spirituale" dell'alunno col docente, per dirla nel modo gentiliano, non è dunque garantita a priori: deve essere ricercata nel concreto insegnamento, avvalendosi di competenze pedagogico-didattiche e psico-relazionali. Competenze di cui questo genere di docente sarà però mal equipaggiato. C'è allora da temere che gli insegnanti formati in questa maniera, anche se padroni della propria materia, si troveranno in difficoltà nel trasmetterla ai propri alunni; saranno disorientati di fronte alla loro eterogeneità cognitiva; spaesati e delusi davanti al loro disinteresse; smarriti di fronte ai problemi di relazione con la classe. Forse cercheranno di fare comunque del loro meglio; in ogni caso, però, la scuola secondaria che dovremmo avere – quella degna di un Paese civile e avanzato – rischierà di non realizzarsi.

La debolezza istituzionale della soluzione per la formazione del docente di scuola primaria è essenzialmente legata alla sua collocazione di un apposito corso di laurea magistrale, che appare peggiorativo rispetto all'attuale laurea quadriennale. Questa, infatti, oltre a garantire un curriculum adeguato – in cui le varie competen-

ze (culturale, didattica, relazionale e professionale) si integrano in maniera armonica ed equilibrata – assicura due importanti fattori di qualità formativa.

Il primo è l'integrazione teoria/prassi, cruciale per la professionalità del docente, fornendo un percorso in cui cade la gerarchia tra i saperi (i corsi d'insegnamento) e le pratiche (i laboratori e il tirocinio) e la linearizzazione del loro rapporto (prima la teoria, poi l'applicazione pratica), grazie ad un modello in cui queste componenti si intrecciano in modo complesso (dando luogo ad un circolo teoria-prassi).

Il secondo è la tutela della vocazione del docente, proponendo una scelta della professione insegnante fin dal primo anno. L'insegnamento nella scuola primaria richiede infatti una spiccata motivazione specifica (l'amore per la cura della crescita dei bambini), che è destinata a risultare la più solida risorsa del docente nella sua esperienza professionale (spesso tutt'altro che facile).

Con la laurea magistrale, viceversa, si rompe l'unità teoria/prassi; si torna ad una loro linearizzazione: prima la teoria, poi le pratiche applicative (laboratori e tirocinio), che vengono compresse nel solo biennio finale.

Inoltre, non è garantita la vocazione del docente, dato che si potrebbero iscrivere studenti che provengono da altri percorsi e che, non è difficile prevederlo, potrebbero sterzare su primaria per ripiego, considerato lo scarso prestigio che, a torto, ricopre la professione dell'insegnamento elementare.

Nella consapevolezza di questi limiti, i lavori di Chieti-Pescara, pubblicati in questo numero, hanno esplorato filosofie alternative e ipotizzato soluzioni altre, in grado di dare piena adeguatezza ai percorsi di formazione universitaria dei docenti. Sulla base dei risultati del Seminario, è in fase di redazione un documento che esprime la posizione della Siped su questo problema e che sarà inviato (quando questo numero della rivista vedrà luce sarà cosa fatta) ai Ministri della Pubblica Istruzione e dell'Università, nonché ai relativi Sottosegretari, alla commissione Scuola-Università e a quanti altri si rendesse opportuno. L'estrema rilevanza del problema richiede però che, oltre a questo, la nostra associazione prenda ogni altra iniziativa opportuna per cercare di assicurare un'adeguata preparazione pedagogica e didattica dei futuri insegnanti, sia autonomamente che di concerto con le altre associazioni pedagogiche e con gli altri soggetti cointeressati (Conferenza dei presidi delle facoltà di scienze della formazione, Coordinamento dei presidenti dei corsi di laurea in scienze della formazione primaria ecc.). In ogni caso, il Seminario ha mostrato che la Pedagogia italiana possiede un patrimonio di idee che possono costituire un contributo estremamente prezioso alla soluzione di questo problema. La Siped darà sostegno a queste idee in qualsiasi sede.

PRIMA PARTE

Società della conoscenza e formazione universitaria

L'Italia della conoscenza e la formazione universitaria

Gaetano Bonetta

Sul finire del secolo XX, precisamente negli anni '90, l'Italia andò piano piano elaborando una radicale riforma dell'ordinamento universitario. La causa di ciò che si sarebbe poi rivelato un atto legislativo di grande rilevanza storica era da ricercare in un fenomeno drammaticamente chiaro, molto semplice e noto a tutti. L'Università italiana era decisamente inefficiente.

Una delle ragioni che più di altre ha determinato i ritardi dell'Università italiana rispetto ai progressi della società civile, in specie di quella economica, va individuata senz'altro nell'incapacità della medesima istituzione di trovare il contatto giusto con il tempo storico.

Ed è proprio questa la ragione che sembra caratterizzare i nostri svantaggi rispetto ai sistemi universitari dei paesi più evoluti. Pur tenendo conto delle difficoltà di comparazione internazionale, dovute a certe spiccate differenze esistenti fra i sistemi formativi delle società occidentali più avanzate, risulta che il nostro paese era e rimane l'ultimo nella apposita graduatoria della percentuale degli iscritti che riescono a raggiungere la laurea. E ciò a fronte del fatto che in Italia, rispetto a tantissimi paesi stranieri, si iscrive all'Università un numero maggiore di studenti: infatti, ad immatricolarsi è il 100% dei maturati liceali ed il 44%

dei diplomati degli istituti professionali. Da noi, soltanto uno su tre, ovvero oltre il 60% degli studenti universitari non conclude il ciclo di studi e così rinuncia al grande "sogno" del titolo di dottore. Mediamente, alle soglie degli anni Novanta, in Italia su 100 iscritti se ne laureano meno di quaranta; e ciò mentre in Portogallo se ne laureano 49, in Francia 55, negli Stati Uniti 63, nella Germania 72 e nella Gran Bretagna 81. Di conseguenza, e più particolarmente, l'Italia conta la più bassa quota di popolazione fra i 25 e i 34 anni che ha conseguito la laurea. Nell'ultimo decennio del '900, da noi tale percentuale era del 7% mentre negli Stati Uniti superava il 23%, nella Spagna e nel Canada andava oltre il 16%, si attestava tra l'11 ed il 13% in Germania, Francia, Giappone e sfiorava il 10% in Irlanda. Se poi si considerano le sole lauree scientifiche il divario si fa ancora più ampio. In Italia, nella popolazione compresa fra 25 e 34 anni, tale percentuale non raggiunge il 3% mentre si attesta dal 7 al 9% negli altri paesi di area occidentale.

Più precisamente, sempre nel 1998, a laurearsi nei tempi previsti è il 15% degli studenti: di questi, ancora, il 20% si laurea nel primo anno fuori corso, un altro 20% nel secondo ed il rimanente 45% nel terzo anno e oltre fuori corso. Ciò vuol dire che da noi ci si laurea piuttosto tardi, solitamente intorno a 27 anni, mentre negli altri paesi mediamente l'età della laurea è più bassa, intorno ai 23. In Italia la "vecchia" laurea ha presentato un grave limite. Per essere conseguita ha richiesto un tempo di gran lunga superiore alla sua durata nominale. Facciamo un esempio. Il corso di laurea in Giurisprudenza, dice l'ordinamento tabellare, dura 4 anni. Si prevede cioè che in 4 anni lo studente riesca a laurearsi. Ciò è stato ed è qualcosa di estremamente inverosimile. Infatti, solo in pochissimi sono riusciti a laurearsi nei tempi previsti. Per conseguire il titolo la maggior parte degli studenti ha impiegato fra i 6 ed i 7 anni. Sia ben chiaro, però, che questo fenomeno e lo scarto con gli altri paesi non stanno a significare che gli studenti italiani siano meno capaci, tutt'altro! Stanno a significare che c'è una caratterizzante diversità nell'organizzazione degli studi. Infatti l'eccessiva durata degli studi universitari la si può spiegare con il fatto che la didattica nel passato è stata organizzata esclusivamente sulla base degli insegnamenti, senza tenere in nessun conto dell'impegno didattico dello studente. Per cui il fatto che il tempo medio impiegato dallo studente per laurearsi fosse di gran lunga supe-

riore a quello "ufficiale" è dovuto alla incongruenza fra la forma didattica dell'insegnamento e la modalità dello studio. Per esempio, la crescita dei saperi, la loro diversificazione, la loro traduzione professionale non hanno avuto una corrispettiva modifica nelle modalità dell'apprendimento e dello studio, creando così discrasie e ritardi.

Come si può desumere facilmente, è lo studente fuori corso l'elemento rilevatore dell'improduttività formativa. Secondo la più accreditata sociologia del settore, la consistenza dei fuori corso non potrà essere intesa come segnale di insuccesso personale degli studenti, bensì come difetto di sistema, ovvero come inefficienza della struttura formativa. Lo studente fuori corso, in sostanza, è il frutto di un processo formativo deficitario.

L'offerta formativa universitaria, fra le altre cose, denota pure una scarsa capacità di incidere efficacemente nei percorsi di transizione del laureato verso il mercato del lavoro, poiché sembra perpetuarsi quella mancanza di raccordo con l'insostituibile preparazione teorica e l'altrettanto necessaria preparazione pratica, e in particolare sembra persistere una poco edificante formazione libresca. A conforto di ciò viene una attenta indagine, la quale nota che poco più della metà dei laureati che hanno trovato lavoro fra il '92 e il '95 ritiene di avere ricevuto dall'Università una preparazione insufficiente dal punto di vista professionale. A lamentarsi molto di più sono i laureati del gruppo medico e quelli del gruppo giuridico, entrambi oltre il 60%. Solo un terzo dei giovani laureati occupati, afferenti per lo più alle lauree dei gruppi economici, di ingegneria e a quello scientifico, si ritiene adeguatamente preparato allo svolgimento della professione appena intrapresa. Molto generica invece è stimata la formazione nelle lauree del gruppo politico-sociale.

Il *deficit* formativo rispetto agli *standard* di cultura e competenza professionale è rilevabile con la crescita dei corsi di specializzazione *post lauream* che sono stati istituiti negli ultimi tempi.

Nel grande scenario dell'autonomia deve essere edificata una organizzazione formativa che valorizzi fino in fondo le risorse istituzionali e dia gratificazione alla aumentata e diversificata domanda di istruzione superiore a fini occupazionali e professionali. Così viene pensata una serie di principi organizzativi che da espressioni concettuali devono essere tradotti nella realtà e, quindi, rappresentare i nodi reticolari che legano l'intero tessuto istituzionale e didattico riformato.

L'indicatore più eclatante era dato dall'altissimo numero di *drop-outs*: poco più di tre su dieci iscritti si laureavano. Inoltre, la qualità della formazione non era elevata e neanche coerente con l'esercizio professionale. L'Università sembrava vecchia e pesante, non in grado di reggere la sfida con i cambiamenti che il rapido sviluppo sociale ed economico imponeva. Così, nel 1999 si arrivò ad una riforma che modificò drasticamente l'impianto istituzionale degli studi universitari. Essa mirava in maniera programmatica a ridurre tutte le negatività attraverso l'introduzione di un sistema istituzionale basato su due livelli di studi, seguendo quanto era stato fatto nei paesi anglosassoni e ispirandosi alla concertazione europea mossa dalle dichiarazioni di Bologna e di Lisbona.

La filosofia ispiratrice era molto semplice. Occorreva stravolgere, destrutturare il vecchio ciclo lungo che teneva insieme tante esigenze formative e professionali, per ampliare, diversificare e razionalizzare l'offerta formativa universitaria. Non doveva trattarsi di una suddivisione *tout court*, di una scissione in due segmenti dei vecchi percorsi di studi sempre uguali a se stessi. Con il primo livello, con una istruzione universitaria inferiore e di base dal punto di vista professionale, si voleva elevare dal punto di vista quantitativo e qualitativo il capitale umano disponibile. Con il secondo livello, ad accesso selezionato, con una istruzione fondata sui saperi specialistici si intendeva formare le nuove professioni, si voleva formare culturalmente, perché no, le nuove élites. Con un ulteriore livello di studi, il dottorato di ricerca, si volevano preparare i ricercatori e i nuovi quadri di una ricerca tendente a valorizzare quanto più possibile le risorse intellettuali e la conoscenza in genere.

In breve, anche in Italia, in modo ambizioso e radicale, si pensò di adottare un impianto ordinamentale che già altri paesi europei avevano introdotto con risultati positivi per rendere più efficaci ed equi gli studi universitari.

Una riforma dell'Università era da tutti auspicata. Quella che fu emanata, però, non fu certamente quella in grado di accontentare tutti. Le perplessità che in fase di preparazione erano state espresse da più parti si moltiplicarono all'atto dell'applicazione. Infatti, la nuova "ingegneria" istituzionale una volta applicata procurò un inatteso numero di difficoltà. Benché in tutti fosse chiara l'importanza del processo che si era avviato, e quindi la necessità di un impegno etico e culturale, molti dei punti forti della riforma vacillarono.

Il governo di centro-destra, che nel 2001 successe a quello di centro-sinistra che aveva fatto la riforma, iniziò un'opera di valutazione e di verifica che portò ad una "riforma della riforma". Infatti, alla fine del 2004, la struttura su due livelli, 3+2, fu resa 3 e 2, furono promulgate delle nuove norme regolamentari che costringevano il mondo accademico a riformare una riforma che ancora, comunque, non è stata compiutamente realizzata e sperimentata.

L'Università italiana entra così in una fase caotica ancora maggiore. Nessuno si attendeva dalla prima riforma gli esiti sperati dai legislatori perché, si sa, quanto più radicali sono le innovazioni tanto più improbabile è il successo delle stesse. Adesso, con l'aggravio della seconda riforma, le speranze che si possano avere risultati positivi in un breve volgere di tempo è cosa poco credibile. Eppure l'ottimismo non è scomparso del tutto. Non è sparita la fiducia e di conseguenza è ferma la volontà di risolvere i problemi innescati da un mutamento legislativo e istituzionale che non si è accompagnato al coerente e necessario cambiamento culturale dei docenti e di tutti gli utenti dell'Università.

I sei anni che sono intercorsi sono tuttavia memorabili e per tale ragione vanno raccontati.

La riforma viene da molto lontano ed è l'espressione di un radicale mutamento che va ben oltre le questioni squisitamente formative e professionali. In poche e concise parole, la riforma affonda le radici nella "grande trasformazione" della società planetaria, di quella società che diventa post-industriale, che sviluppa una irreversibile e integrale globalizzazione, che ora ha una economia sempre più immateriale e in cui i fattori decisivi dello sviluppo diventano i saperi e le conoscenze.

Il bisogno di riformare emerge, dunque, quando si afferma nella coscienza del paese e delle classi dirigenti nazionali, di governo e di opposizione, la improrogabile esigenza di una strategia di sviluppo che fondi le sue capacità competitive e di successo sulla ricerca, sull'innovazione tecnologica e sulla necessaria alta qualificazione della sua forza lavoro intellettuale, ovvero sul potenziamento e sulla diversificazione del sistema formativo superiore. Solo così, si è pensato, il paese avrebbe potuto porsi in grado di garantirsi l'equilibrio economico-sociale e l'equilibrio politico-sociale. Il primo giacché i ritmi di sviluppo e di creazione dei nuovi posti di lavoro e delle relative nuove professioni sarebbero

dipesi direttamente dai livelli di produttività e di competitività scientifica, tecnologica, organizzativa e formativa. Il secondo poiché gli stessi assetti democratici, liberali e pluralistici, nonché i livelli di giustizia distributiva di una società italiana auspicabilmente non conflittuale, sarebbero dipesi dalla capacità di rendere effettiva la più ampia opportunità di accesso all'istruzione universitaria, la quale ora viene ritenuta la *condicio sine qua non* di partecipazione ai processi di trasformazione civile e sociale e più precisamente di produzione della ricchezza economica.

La riforma, dunque, acquista corpo quando si va affermando una nuova idea di Università, l'idea dell'Università del Terzo Millennio, quella del nostro tempo storico.

In esso si manifesta che la nostra società vive una fase in cui la conoscenza è divenuta il motore dello sviluppo e in cui il sapere è diventato il fattore che crea la ricchezza sociale. La conoscenza quindi deve ormai essere concepita come un bene della società che sempre più appartiene piuttosto che ad un singolo ad un gruppo, ad una organizzazione e ad una rete di entità civili. Da un lato, il consolidarsi di nuovi sentieri di sviluppo che si basano sulla valorizzazione del capitale umano e delle abilità relazionali e, dall'altro, l'imporsi di un velocissimo progresso tecnologico e l'affermarsi di nuovi paradigmi produttivo-organizzativi, postulano la necessità di vasti processi di apprendimento quale presupposto inderogabile per l'accumulo di conoscenze individuali o di gruppo. In conseguenza di tutto ciò, anche ai sistemi formativi si pone l'urgenza di adeguare non solo la quantità dei servizi ma anche i fini, i contenuti e, soprattutto, i metodi e le modalità organizzative alle esigenze di una società che conosce nella sua crescita accelerazioni ignote nel passato anche recente.

La velocità del cambiamento basato sulla conoscenza porta con sé il pericolo di marginalizzazione, se non proprio di esclusione, di strati sociali colpiti dalla rapida dequalificazione dei loro saperi produttivi. Appare dunque necessario che l'Università fondi la propria strategia per i prossimi anni anche sullo sviluppo della occupabilità, cioè sulla capacità di rendere appetibili e spendibili nel mercato del lavoro i titoli dei giovani laureati.

Questa strategia va ancorata solidamente a politiche di più alto livello, che pongono proprio il miglioramento dell'occupabilità come primo

pilastro di una strategia europea di sviluppo di una società coesa. In questo quadro più ampio di responsabilità sociale un obiettivo in parte nuovo deve essere assunto dagli atenei con il compito di contribuire a garantire un alto livello del capitale umano di chi si affaccia sul mercato del lavoro ma anche di chi ne rischia l'espulsione.

Per l'Università la necessità di mettersi in rete con gli altri soggetti dello sviluppo per conseguire gli obiettivi enunciati è ancora più impellente in un contesto, quale quello italiano, emblematico in quanto contraddistinto da aree e distretti produttivi caratterizzati da imprenditorialità diffusa, ma con rilevanti rischi di obsolescenza di prodotti e processi a causa delle dimensioni medie e ridotte delle imprese.

In conclusione, in una società in cui la conoscenza è sempre più spesso al tempo stesso *input* e *output* dei processi produttivi, l'Università deve strutturarsi consapevolmente come istituzione che produce, accumula, trasferisce e fa circolare sistematicamente nuove conoscenze, che vanno a costituire la sua ricchezza e la base delle sue capacità competitive nel processo di diffusione del sapere.

La società ha bisogno di nuove conoscenze, di classi dirigenti aggiornate, di cittadini informati, di competenze tecniche e professionali, di certificazioni e di accreditamenti. Questi sono i contributi specifici e le funzioni essenziali che l'Università deve saper fornire: essi costituiscono infatti l'*ubi consistam* di quel contratto sociale in base al quale, come corrispettivo di questi servizi, lo Stato supporta l'Università, contribuisce al suo finanziamento, accetta il suo giudizio professionale e la certificazione dei percorsi formativi, garantendo un elevato livello di libertà e di autonomia istituzionale.

L'elaborazione della nuova Università si va svolgendo mentre nel vecchio continente va prendendo corpo in maniera definitiva ed irreversibile l'antica "idea" di Europa, ossia di una federazione di stati che pone in atto un processo d'integrazione e di unità per rendere più coese e per meglio "nazionalizzare" popolazioni che da sempre hanno condiviso religioni, valori antropologici, forme economiche, codici giuridici, istituzioni politiche, saperi scientifici. E sappiamo che questa recente "idea" d'Europa è nata principalmente sotto la forte spinta del mondo finanziario e di quello economico. Per cui, nel più generale processo di globalizzazione, l'europeizzazione ha imposto ed impone la cre-

azione di un mercato del lavoro, in particolare del lavoro intellettuale, che sia realmente continentale. Non più, però, mercato delle vecchie professioni liberali tipiche dei profili intellettuali di un tempo, bensì fabbrica delle professioni della conoscenza, di quei lavori tipici che sono propri della società della conoscenza che stiamo vivendo, di quella società che si fonda su una economia tendenzialmente immateriale, su una economia nuova basata e caratterizzata dal possesso e dall'esercizio delle conoscenze. Un mercato delle professioni della conoscenza, quello che occorre creare, che dai mercati nazionali periferici pretende profili professionali omogenei e tendenzialmente uniformi che vengano accomunati attraverso alcuni requisiti: età, competenze, mobilità. Ossia un mercato costituito da forze giovani, da immettere nei processi di produzione della ricchezza alla età di 22/23 anni, con competenze qualificate e di eccellenza e sempre funzionali e coerenti con i tempi, dotate dalla capacità di sottoporsi a mobilità occupazionale e di adire ulteriore formazione per l'incipiente precoce obsolescenza delle professioni.

Con queste prospettive, con la formazione delle professioni della conoscenza che diventa via obbligatoria per lo sviluppo, che per noi europei si fa *Europe building*, la riforma universitaria diviene impegno di tutti: impegno a cui non ci si può sottrarre pena il fallimento di un progetto transnazionale, di sviluppo interculturale ed economico. La riforma universitaria così si fa simbolo della coscienza europea e diventa il fattore progressivo dell'utopia europea. Ad essa attenderanno le migliori energie ed i vertici politici dei maggiori paesi.

«L'Europa non è solamente quella dell'Euro o delle banche e dell'economia: deve essere anche un'Europa della conoscenza». È questa l'affermazione solenne e perentoria con cui si apre l'oramai storica dichiarazione congiunta da parte dei ministri competenti di Francia, Germania, Gran Bretagna ed Italia resa a Parigi il 25 maggio 1998. Per costruire l'Europa, cioè, non basta creare solide basi economiche, finanziarie, politiche. La nuova "nazione" europea potrà nascere solo se si riuscirà a creare un tessuto formativo transnazionale, appunto continentale.

L'espressione di tale progettualità formativa segna una fase storica del processo di europeizzazione, poiché la formazione culturale diviene non solo sviluppo e produzione di ricchezza ma anche e principalmente fattore di coesione e poi di identità culturale. Infatti, non può bastare la

convergenza di interessi economici e politici a dare solidità istituzionale alla nuova Europa. Serve, e necessariamente, il collante di un comune e condiviso sistema di valori che oggi è possibile ottenere solo con la formazione culturale. Valori europei, identità europea che si possono “costruire” e diffondere solo attraverso quel patrimonio che è già di tutti i paesi, che è detenuto ed utilizzato da tutte le nazioni, le conoscenze e i saperi, la scienza progressiva del vivere. Sono questi i soli elementi “senza frontiere” e senza nazionalità che appartengono non esclusivamente agli Stati del vecchio continente, ma anche e soprattutto alle loro genti e all’umanità intera. Le conoscenze e il sapere scientifico non hanno nazionalità: sono “biologicamente” e “geneticamente” iscritti nella dimensione antropica del cittadino di ogni nazione. Come tali, solo questi potranno essere gli agenti veri e credibili della denazionalizzazione della società civile e del consorzio umano.

Il progetto dei quattro ministri, vibrante eticamente e avvertito politicamente, diviene un appello. L’auspicio di creare uno “spazio europeo dell’istruzione superiore” viene ben presto recepito e condiviso da tutti i paesi membri dell’Unione che attendono di conseguenza e con inusitata alacrità alla individuazione di una concreta strategia di realizzazione. Così, un anno dopo, a Bologna, il 19 giugno, tutti i ministri europei firmano una dichiarazione che si può considerare la *Magna Charta* dell’Università europea di domani.

In quel documento, «lo spazio europeo dell’istruzione superiore», l’impegno di tutti vuole muovere dalla convinzione che la conoscenza, la sua ricerca e diffusione, in una parola la formazione culturale, ovvero la detenzione e l’uso sociale dei saperi, sia il fattore insostituibile per la crescita civile ed umana, sia l’«elemento indispensabile per consolidare e arricchire la cittadinanza europea», conferendo a tutti «le competenze necessarie per affrontare le sfide del nuovo millennio insieme alla consapevolezza dei valori condivisi e dell’appartenenza ad uno spazio sociale e culturale comune». È da qui che deve partire la proposta europea di una nuova civilizzazione mondiale che deve coinvolgere tutti i paesi del pianeta. Infatti, è il terreno della cultura e del saperi ove si potrà svolgere in maniera paritetica l’incontro fra i popoli. È solo qui che potrà nascere un reale umanesimo che favorisca uno sviluppo interculturale e interreligioso e, quindi, l’esaltazione di una umanità globale.

In uno scenario di imprescindibile cooperazione «per il consolidamento di società democratiche, stabili e pacifiche», con scadenza il primo decennio del 2000, i ministri si danno un preciso piano di azione con chiari e precisi obiettivi. Questi sono sei.

Il primo obiettivo riguarda l'adozione di un sistema di titoli tendenzialmente uniforme, di semplice leggibilità e comparabilità che può anche giovare di una "carta biografica degli studi", Diploma Supplement, al fine di favorire l'*employability* dei cittadini europei e la competitività internazionale del sistema europeo dell'istruzione superiore.

Il secondo obiettivo riguarda l'adozione di un sistema di studi fondato su due cicli, rispettivamente di primo e di secondo livello, con corrispondenti titoli. L'acquisizione del primo, di durata almeno triennale, è indispensabile per accedere al secondo. Accanto, ma successivi temporalmente, potranno essere istituiti master di specializzazione e dottorati di ricerca.

Il terzo obiettivo vuole l'istituzione e il consolidamento del sistema dei crediti didattici, sul modello dell'*European credits transfer system* (ECTS), ovvero l'accreditamento e il riconoscimento di ogni tipo di studio, svolto anche in contesti diversi ed esteso a quello della formazione continua e permanente quali strumenti necessari per assicurare la più ampia mobilità degli studenti.

Il quarto obiettivo vuole promuovere la mobilità ad ogni livello, sia per gli studenti, creando opportunità di studio, scambi e facilità di accessi ai servizi, sia per i docenti riconoscendo loro e valorizzando i periodi di ricerca e di didattica nel contesto europeo senza danneggiare i diritti acquisiti con il servizio ordinario.

Il quinto obiettivo vuole sviluppare in maniera sperimentale e cooperativa pertinenti ed uniformi criteri di valutazione della qualità formativa.

Il sesto obiettivo, in ultimo, vuole creare una dimensione realmente europea dell'istruzione universitaria, avviando "discorsi" comuni sullo sviluppo ed i caratteri dei *curricula*, un confronto ed una cooperazione fra le istituzioni, preparando e realizzando un sistema di mobilità degli studenti efficiente e sviluppando programmi integrati di studio, formazione e ricerca.

La formazione complessa nella Società della Conoscenza: il contesto europeo degli studi universitari

Paolo Orefice

La presente introduzione alla prima sessione *Società della conoscenza e formazione universitaria* del Seminario nazionale della SIPED presso l'Università di Chieti si snoda su tre livelli di analisi, come indicato nella diapositiva 1, che per i limiti dovuti sono espressi in forma schematica.

Diapositiva 1

<i>La formazione complessa nella Società della Conoscenza</i>	
Il contesto europeo degli studi universitari	
1. Verso lo spazio europeo della formazione superiore	<i>La Società avanzata della conoscenza</i>
2. Verso l'architettura europea della formazione superiore	<i>Dalle formazioni nazionali alle professioni europee</i>
3. La riforma della didattica universitaria in atto	<i>La rivoluzione dell'apprendimento e della conoscenza competente</i>

1. Verso lo spazio europeo della formazione superiore: la Società avanzata della conoscenza

Le società industriali più avanzate, come è risaputo, stanno realizzando la rivoluzione della *Knowledge Society* che ormai investe in maniera determinante i processi planetari socioeconomici e culturali. Il recente Rapporto mondiale dell'Unesco *Vers les Sociétés du savoir* (Parigi, 2005),

riprendendo tra le ricerche e i documenti internazionali il Rapporto mondiale delle Nazioni Unite sullo sviluppo umano (PNUD, NY, 2001), indica chiaramente il passaggio contemporaneo dalla “Società dell’Informazione alle Società dei saperi”: le società contemporanee del Nord come del Sud del mondo, negli attuali processi di globalizzazione dei problemi e delle soluzioni del vivere dei gruppi umani e degli uomini e donne del pianeta, sono chiamate a diventare *Sociétés apprenantes* e, dunque, a trasformare i sistemi di formazione *vers l’èducation pour tous tout au long de la vie*: è la condizione per lo sviluppo umano di tutti gli abitanti della Terra che, nel contesto attuale di un mondo sempre più interconnesso al suo interno, ha necessità di nutrirsi al massimo grado delle diversità e capacità presenti al Nord come al Sud in una logica inclusiva e sostenibile. In questi complessi e per niente indolori processi, l’insegnamento universitario e la ricerca scientifica sono chiamati a svolgere un ruolo propulsivo centrale, ribadisce il Rapporto dell’Unesco: *qualité e pertinence, excellence e innovation, inclusion e participation* sono i primi criteri informativi della formazione e della ricerca universitaria dentro e fuori le sue mura.

L’Unione Europea ha assunto la realizzazione della *Knowledge Society* come obiettivo primario delle strategie del *Lifelong Learning*: dal *Memorandum sull’istruzione e la formazione permanente* di Lisbona (marzo 2000) alla Dichiarazione di Barcellona sull’*Economia competitiva basata sulla conoscenza* (marzo 2002), alle direttive di Berlino sull’eccellenza e la qualità della formazione e della conoscenza (settembre 2003) fino ai più recenti Accordi dei Ministri dell’istruzione e dell’università per facilitare gli obiettivi di Lisbona (Berlino, 2004; Bergen, 2005), l’Unione promuove e chiede agli Stati e governi membri l’affermazione e il consolidamento di uno *Spazio europeo di apprendimento lungo il corso della vita* per assicurare ai cittadini il raggiungimento di una conoscenza competitiva negli attuali scenari della globalizzazione: muovendosi in tale contesto e per tali obiettivi, alle Università spetta il compito di costruire lo *Spazio europeo della Formazione Superiore* per realizzare lo *Spazio europeo delle conoscenze e delle competenze più avanzate*. Di queste strategie sono chiamate a dotarsi le politiche universitarie della formazione e della ricerca a livello nazionale e locale: la *Dichiarazione di Bologna* del 1999 ne segna l’avvio

ufficiale, preceduta dalla *Magna Charta Universitatum* firmata inizialmente da 388 rettori delle maggiori università del mondo (Università di Bologna e EUA- European University Association, 1988), arrivate recentemente a 528, con la partecipazione di molte università dell'est europeo.

2. Verso l'architettura europea della formazione superiore: dalle formazioni nazionali alle professioni europee

Il disegno europeo degli studi universitari intende coniugare diversità e unità nell'offerta formativa superiore: questo è possibile adottando criteri comuni che poi possono articolarsi in soluzioni distinte dettate dalle politiche nazionali e dall'autonomia di ateneo. Il criterio informatore di base è dato dal rapporto tra cultura e professione nella didattica alimentata dalla ricerca: l'alimentazione della ricerca scientifica garantisce alla didattica di conservare la sua peculiarità storica di libertà e indipendenza di pensiero; nello stesso tempo, questa dimensione che, con il linguaggio universitario tradizionale, possiamo chiamare culturale, non può essere autoreferenziale (l'accademia come *Turris Eburnea*), ma è chiamata a misurarsi con le sfide della società e del mondo del lavoro, non dunque per appiattirsi sull'una e sull'altro, ma per dare la linfa scientifica alla *Knowledge Society* e al *Knowledge Work*. Nelle *Sociétés du savoir* intese come *Sociétés apprenantes* la cultura è chiamata a rispondere ai problemi dei gruppi umani reali e la professione a non essere a sua volta autoreferenziale nel suo tecnicismo senz'anima.

In questa logica, che in questa sede non è possibile articolare, l'architettura europea degli studi universitari tiene in evidenza la duplice prospettiva da far dialogare ai livelli alti della conoscenza avanzata. Da una parte, dunque, l'attenzione va posta al *curricolo degli studi*, alle sue *aree e azioni di formazione* di base, specifica, integrativa e interdisciplinare, ai *moduli di insegnamento/apprendimento* con i relativi *crediti formativi* e, dall'altra, va considerata la *filiere professionale* in cui il Corso di studi si inserisce, tenendo presente anche a quale dei cinque livelli professionali previsti dall'U.E. si colloca in relazione ai *tre stadi* della formazione superiore e, in particolare, al *profilo professionale* corrispondente e quali *servizi di contesto* il Corso di studi offre allo studente, dall'orientamento in ingresso fino all'orientamento in uscita e al *Job Placement*. L'integrazione delle

due prospettive avviene nei guadagni formativi dello studente, intesi come *conoscenze e competenze* apprese. Una sintesi è nella diapositiva 2.

Diapositiva 2

La formazione complessa nella Società della Conoscenza

Il disegno europeo degli studi universitari

- La **filiera** professionale
- I **tre stadi** di formazione
- Il profilo professionale per **conoscenze e competenze**
- Il **curricolo** degli studi
- Le **aree** di formazione del curricolo
- Le **azioni** formative del curricolo
- I **moduli di apprendimento**
- I **cfu** come unità di **apprendimento e competenza**
- I **servizi di contesto**

3. La riforma della didattica universitaria in atto: la rivoluzione dell'apprendimento e della conoscenza competente

Gli obiettivi di Bologna e poi di Lisbona indicano chiaramente un ribaltamento di fronte rispetto alla didattica universitaria tradizionale: dalla centralità ed unicità dell'insegnamento si passa alla centralità dell'apprendimento, con un nuovo orientamento impresso all'insegnamento e ai servizi della didattica, che devono essere funzionali e facilitatori dell'eccellenza del successo formativo per le motivazioni addotte prima. Il primato dell'apprendimento deve garantire la *qualità della conoscenza* in grado di rendere competitiva la cultura europea nello scenario internazionale.

Occorre dunque disporre di adeguate strumentazioni per misurare la qualità dell'istruzione: non tanto per una logica di controllo, ma, come si legge in tutti i documenti fin dalla dichiarazione di Bologna, per una logica di garanzia, di assicurazione della qualità (la *Quality Insurance*).

A questo punto il problema diventa duplice: da una parte realizzare una didattica di qualità, per la quota di responsabilità che compete a

ciascuna università e, dall'altra, costruire e quindi utilizzare modelli europei di riconoscimento della qualità che possano essere utilizzati dal sistema universitario nel suo insieme.

Questi indirizzi che ci vengono dalla prospettiva europea ci portano a non considerare la didattica come elemento residuale della funzione di ricercatori, secondo cui, per tradizione storica, la qualità dei contenuti scientifici produce automaticamente la qualità della didattica. Questo rapporto automatico, nello scenario dello spazio europeo della conoscenza e di un apprendimento permanente, è superato perché è scientificamente contestabile; poteva realizzarsi quando l'università era rivolta ad un'élite economica e culturale organica al tipo di cultura espressa dall'accademia. Le scienze dell'educazione e, in particolare, le scienze della conoscenza lo dimostrano. Pertanto, la didattica riacquista una piena autonoma dignità e, dunque, deve essere riesaminata: non può più essere circoscritta nella logica del docente come unico punto di riferimento, ma va collocata all'interno di un sistema complesso di gestione della didattica universitaria che dia la massima importanza al livello delle conoscenze e delle competenze attese attraverso metodologie e tecnologie innovative e partecipative. In altri termini, si tratta di rendere espliciti, nella programmazione dei corsi di insegnamento, gli obiettivi didattici corrispondenti a precise conoscenze che i contenuti dell'ambito disciplinare e i metodi e le tecniche nel trattarli sono in grado di promuovere nello studente e di fargliene utilizzare, dimostrando in tal modo il raggiungimento delle competenze corrispondenti.

Infine, non potendo ulteriormente articolare le questioni trattate, si intende sottolinearne una centrale, che si ritrova nelle ricerche e nei documenti internazionali ed europei della *Knowledge Society* o *Société du savoir*: la *qualità delle competenze innovative ed inclusive*. Il tema delle competenze della formazione universitaria è problematico: non può essere sorvolato né accolto acriticamente, ma va esaminato attentamente, chiedendosi se esse alla fine riproducono intellettualità separate, astratte, distaccate. È evidente che attraverso le competenze, che sono il punto di arrivo delle conoscenze, si veicola il tipo di scienza e il tipo di intellettuale che lo alimenta. Di qui la stretta connessione tra ricerca e formazione superiore, tra concezioni e teorie disciplinari e conoscenze e competenze, tra intellettuale universitario e intellettuale professionale. La So-

cietà dei saperi in chiave europea e internazionale chiede alle università di alimentare, all'interno delle conoscenze e competenze proprie di una determinata area disciplinare di insegnamento, le *Core competences* di una formazione superiore che metta gli studenti in grado, tra l'altro, di alimentare una mente relazionale e non lineare, interdisciplinare e non monodisciplinare, operativa e non sganciata dalle dinamiche attuative del cambiamento (diapositive 3, 4, 5 e 6).

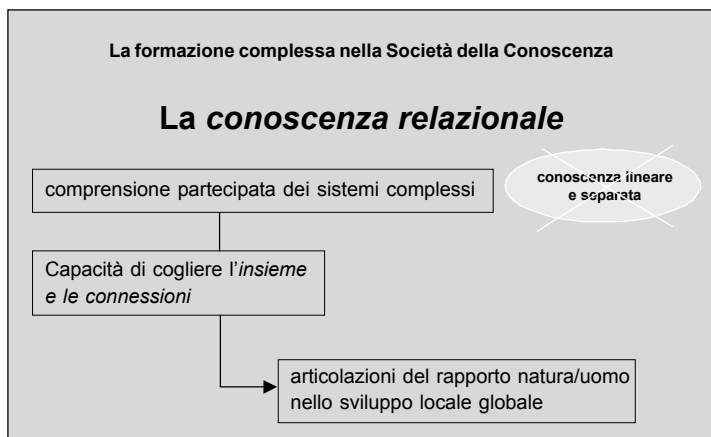
Diapositiva 3

La formazione complessa nella Società della Conoscenza

Alcune Core Competences

- La **conoscenza relazionale**
- La **conoscenza interdisciplinare**
- La **conoscenza operativa**

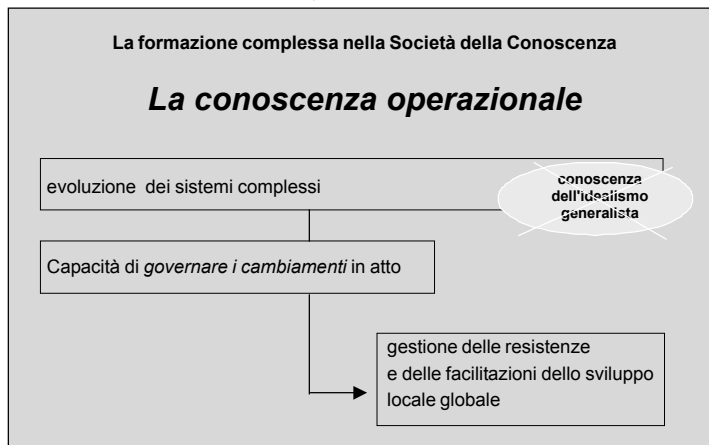
Diapositiva 4



Diapositiva 5



Diapositiva 6



Nota

La presente introduzione riprende recenti scritti dell'autore con le relative bibliografie, che rimandano alle sue ricerche ed alla sua esperienza di Prorettore all'Innovazione e alla Qualità della formazione dell'Ateneo fiorentino. Cfr., tra gli altri, *The Creation of Knowledge through Environmental Education*, in J.P Hautecoeur (Ed.), *Ecological Education*

in *Everyday Life*, Alpha 2000, UNESCO Institute for Education-University of Toronto Press, Toronto, 2000, pp. 82-93; *Dai contenuti disciplinari alle conoscenze competenti: la didattica integrata per la costruzione dei saperi personali*, in Brusciagli R., Coppini B. (a cura di), *Formazione e aggiornamento dell'insegnante d'italiano*, Edizioni ETS, Pisa, 2004, pp.149-162; *Higher Education and Interculturality. University, Scientific Knowledge, Global and Diverse Learning*" in Human Development Resource Net 2004, in www.yorku.ca/hdrnet/library (anche in spagnolo e italiano); *Società, educazione e conoscenza: dal razionalismo disciplinare alla razionalità planetaria*", in Orefice P., Sarracino V. (a cura di), *Nuove questioni di Pedagogia Sociale*, Franco Angeli, Milano, 2004. pp. 13 - 47; *L'accreditamento dei Corsi di studio on line. L'azione dell'Ateneo fiorentino*, in Università di Firenze, *Notiziario*, 2004, 1; *Conoscenza e formazione superiore on-line: costruire sistemi di qualità*, in Delfino M., Manca S., Persico D., Sarti L. (a cura di), *Come costruire conoscenza in rete?*, Edizioni Menabò, Ortona, 2005, pp. 17-37; *L'apprendimento permanente nell'era della globalizzazione: la sfida planetaria della conoscenza*", in Orefice P., Cunti A. (a cura di), *Multieda. Dimensioni dell'educare in età adulta: prospettive di ricerca e d'intervento*, Liguori Editori, Napoli, 2005, 101-111; *La qualità della didattica*, in MIUR-COINFORMA, *La qualità e la valutazione nell'università*, Cacucci Editore, Bari, 2005, pp.75-88.

Franco Cambi

1. Una svolta nella storia della scuola

La scuola è, ad un tempo, un palinsesto e un'agenzia socio-culturale storica. Essa ha, dentro di sé, una sedimentazione plurisecolare, fatta di strutture e di codici culturali e comportamentali, che ne delinea l'identità complessa. È erede, e diretta, delle istituzioni disciplinari che dal Sei-Settecento (ma già prima) hanno avviato, nello stato moderno, il governo della società civile. Qui in relazione ai minori e alla loro conformazione a un preciso modello di cittadinanza. professionale e civile, cognitiva ed etica. E si ricordino gli splendidi studi di Foucault sull'"internamento" dei "marginali" nell'età moderna e sull'organizzazione delle istituzioni disciplinari, ispirate - più o meno - al modello del Panopticon. È erede dei "sistemi scolastici" che tra Sette e Ottocento hanno preso corpo in Europa, secondo un principio di articolazione dei ruoli sociali e di differenziazione dei *curricula*, rivolti alla riproduzione delle competenze lavorative/professionali e alla "conformazione" degli individui secondo valori e modelli dominanti nella società. E si pensi agli studi di un Bourdieu, di un Passeron, di un Althusser o di un Barbagli, tanto per esemplificare. È erede, poi, di una prassi didattica che viene ancora da più lontano, dal Medioevo, dall'Umanesimo, dal Seicento e che si articola intorno alla *lectio*, all'esame, al libro di testo e alle "cerimonie" dello spiegare, dell'interrogare, del fare-elaborati. Come ci rivelano studi ormai numerosi che vanno da Giuseppe Manacorda (per il Medioevo) a Garin (per l'Umanesimo), allo stesso Foucault (per il ruolo-principe assegnato all'*esame*), alle molte ricerche sui libri di testo ormai presenti un po' in tutti i paesi.

Ma la scuola di oggi è erede anche delle critiche e innovazioni che nel Novecento si sono rivolte alla scuola stessa. Da pedagogisti, da sociologi, da insegnanti e movimenti educativi, che hanno determinato una rea-

zione radicale e un rilancio innovatore dell'istituzione scolastica. Si pensi a Dewey, si pensi all'attivismo, poi al cognitivismo, poi alla descolarizzazione e alla "critica istituzionale" rivolta alla scuola, nel '68 e dintorni. Si pensi a Freinet, a don Milani, etc. Nella scuola pesa, ancora oggi, questa cultura pedagogica innovatrice, che ha offerto a tale istituzione i mezzi (teorici e pratici) per comprendersi meglio e nel ruolo sociale e nella struttura funzionale e nelle finalità orientative.

Al crocevia di queste diverse esperienze sta la scuola attuale: capace ormai di leggersi *en structure* (e come "palinsesto") e di comprendersi come agenzia sociale di base, ma in movimento. Storicamente flessibile e bisognosa di esser ri-definita e ri-organizzata nello stesso tempo. Soprattutto quando si delineano svolte radicali. E oggi tale svolta è in atto. E riguarda: i mezzi di comunicazione, le aspettative sociali, l'ottica di organizzazione delle varie istituzioni, il modello stesso di cittadinanza. La "società complessa" o "società delle conoscenze" o "società globalizzata" o "società postmoderna, flessibile, liquida, inquieta etc." in cui viviamo rimanda alla scuola il compito di *ridefinirsi, riorganizzarsi, riqualificarsi* per questa inedita frontiera storico-socio-culturale in movimento ma che già ci contiene, ci regola, ci vincola sempre di più e rispetto alla quale il "palinsesto" tradizionale della scuola non risulta né idoneo né funzionale. La scuola è chiamata a compiere - quindi - un "salto di qualità". A darsi un nuovo volto. E lo sta facendo. Con fatica, sì. Ma già delineando il suo statuto futuro.

2. Alla ricerca di una nuova identità

Quali i caratteri di questa nuova identità? Il connotato di autonomia. La condizione di ricerca, di sperimentazione e di autovalutazione. L'ottica di flessibilità interna e di integrazione esterna. La dimensione didattica plurale e teorico-pratica. Il contrassegno di una personalizzazione dei percorsi formativi. Sono tutti aspetti *già in corso, già conclamati* come linee-guida, *già attivi* a livello internazionale. Che vanno riconosciuti, fissati, declinati, messi a regime. Ma attraverso un'operazione teorica e pratica gestita dalla scuola stessa: di cui essa si fa esecutrice responsabile e ideatrice critica e regolatrice insieme, affiancandosi a istituti di ricerca e a operatori di sostegno e di guida, se necessari e per quanto necessa-

ri. È però, così, tutto il volto della scuola che viene a cambiare. Oltrepassando sia quello più tradizionale sia anche quelli più avanzati di ieri (la scuola-laboratorio di Dewey, la controscuola di don Milani, la comunità-in-apprendimento di Freinet, la società educante di Illich). Per andare verso un *identikit* nuovissimo, in marcia e da meglio definire al tempo stesso. Verso un modello, potremmo dire, di "scuola aperta", "di massa e di qualità", "integrata al/sul territorio", "flessibile al proprio interno", sperimentale e innovativa: una scuola che è *in votis*, che in parte c'è, che in parte non c'è ancora. Ma che deve costituirsi per *stare* in modo adeguato nel tempo stesso che ci appartiene e che ci governa, ad un tempo.

Di essa possediamo i contrassegni, che sono quelli di sopra ricordati. Ma sono contrassegni da *integrare tra loro*, da *coordinare meglio*, da *dipanare singulatim e in toto*, da *mettere-a-sistema*. E non sarà facile. Non è facile. Per le resistenze dell'immagine scolastica del passato. Per l'inadeguatezza della preparazione del personale. Per la sfida stessa che quel modello contiene. Sfida alla tradizione, in ogni suo aspetto. Tanto istituzionale quanto professionale. Sfida che tocca l'organizzazione degli spazi, la permanenza delle classi (e la stessa unità-classe come attore primario della scuola), la messa a punto dei *curricula*, l'unità di studio e laboratorio, la capacità di fare ricerca e secondo il modello della ricerca-azione, la dimensione progettuale-formativa (diversa da quella riproduttiva) e molto altro ancora.

Si tratta di una sfida utopica? No. Niente affatto. Tale scuola è già in marcia. Si deve, appunto, metterla a regime. Pensarla e renderla operativa. Accompagnandone le "mosse". Tutte. A partire dalle più quotidiane per arrivare a quelle più ideali e regolative. Certo è, però, che tale sfida si rende possibile e reclama, insieme, un mutamento radicale o profondo degli attori-primari della scuola: gli insegnanti. Poiché sono essi che interpretano il cambiamento (insieme ai dirigenti, ma condizionando fortemente questi ultimi) e lo portano, poi, a compimento. E in ogni suo aspetto.

3. Una "nuova professionalità docente" ormai in marcia

Allora, determinante è delineare (e promuovere) il tipo di professionalità che gli insegnanti devono, in questa "scuola che cambia" incorporare, gestire, illuminare a se stessi. Ed è una professionalità assai diversa

da quella del passato, esecutiva e tendenzialmente burocratica, vissuta come un "fattore di apparato" (anche se poi "rinfrescata", per dir così, dal contatto vivo con gli allievi, con le loro personalità, con i loro problemi: e ciò tanto in positivo quanto in negativo). Qui, oggi, si tratta di dar corpo a una professionalità 1) *riflessiva*; 2) di *ricerca e sperimentale*; 3) *progettuale*; 4) *integrata*, e dentro e fuori la scuola; 5) *formativa*. E questi sono caratteri, tutti, in sé problematici e complessi, gestibili con più cultura e con più impegno nello stesso tempo. Da qui la necessità di elevare all'università e oltre di essa la stessa formazione dei docenti. Di tutti. Come di fatto sta avvenendo. Ma deve avvenire in modo sempre più consapevole e organico.

Riflessività significa capacità metacognitiva sul proprio operare, come *stile* e come *processo*, in modo da creare *retroazione* e *correzione* funzionale e continua, consapevole e tecnicamente attrezzata (con le tecniche, appunto, di controllo delle procedure impiegate e dei loro effetti prodotti, che sono varie e disposte su molti fronti: dalla registrazione della lezione all'analisi di qualità). Ma significa anche capacità di coordinamento e integrazione intenzionale rispetto a fini e modelli, a loro volta regolati dalla "formazione", che raccorda in sé anche apprendimento, socializzazione, inculturazione.

C'è poi la *forma mentis* legata alla ricerca e alla sperimentazione, che è - oggi - fondamentale nella scuola-dell'-autonomia, e nella scuola dell'innovazione. Ricerca-azione soprattutto e atteggiamento sperimentale: che progetta, applica, verifica, corregge, integra, anche secondo procedure di tipo gestaltico.

Da qui la capacità di progettare, di progettare modelli integrati (curricolari e non, uniformi e personalizzati, definiti e aperti) *per* e *della* formazione, che va posseduta *more pedagogico*, con competenze e delle scienze dell'educazione e della pedagogia (come sapere-che-correla, che-interpreta, che-orienta), al tempo stesso.

Schön ha parlato, per tale professionalità, di "professionalità riflessa" e ne ha messo in luce le strutture: l'"abilità artistica" che si realizza "attraverso la riflessione nel corso dell'azione", ma che implica una "progettazione architettonica", un atteggiamento di "criticità", un tipo di "tirocinio riflessivo", una pratica curricolare. Da tutto questo emerge una *razionalità riflessiva* che deve divenire un patrimonio comune e un mo-

dello da realizzare sempre di più nelle società della conoscenza come sono quelle attuali. Società anche della democrazia e di una democrazia da sostenere sul fronte scolastico, che è un (il?) fattore-chiave di tale società, oggi e ancora domani.

4. Sulla formazione degli insegnanti: il modello e le strategie

Ma, se la trasformazione della scuola è quella di sopra ricordata, se la professionalità docente si è fatta e si *deve* fare riflessiva e progettuale, se tale professione deve avere un suo entroterra intellettuale non solo disciplinare, ma anche relazionale, didattico, comunicativo, organizzativo, etc., tale complesso *iter* innovativo si gioca, *in primis* e in particolare, sulla formazione degli insegnanti. Qui da noi, oggi, è assegnata alla SSIS, per la scuola superiore. Ai corsi di laurea, per gli insegnanti elementari e per quelli della scuola dell'infanzia. Ad entrambi i livelli luci e ombre. Nella SSIS le luci sono nel gioco dialettico tra aree disciplinari, didattica delle discipline (con tirocini e laboratori) e "area trasversale" (psico-socio-pedagogica) che *deve* sostenere e orientare le altre due. Il modello è efficace. La realizzazione lascia per ora a desiderare: e proprio per le disposizioni che vengono a regolare le SSIS. Speriamo nel futuro. Ma non appare luminoso: c'è un neogentilanesimo di ritorno che inquieta. "Chi sa, sa insegnare": recita. Ed è massima che le scienze umane e dell'educazione hanno da tempo smascherata nella sua falsità. Ma vedremo.

A livello di scuola materna e elementare, per formare gli insegnanti, c'è al centro il laboratorio: istituzione nobilissima in tutte le aree dei saperi. Anche in quelli didattici e trasmissivi dei saperi medesimi. Ma col rischio di troppo empirismo spicciolo, da un lato, e di troppo tecnicismo applicativo, dall'altro. A detrimento proprio della professionalità *riflessiva* che deve contrassegnare l'insegnante attuale. Speriamo in un riequilibrio tra teoria e prassi, tra riflessività e tecniche. Tale prospettiva è *in votis*, per ora. A ben guardare la formazione degli insegnanti è *nel guado*: è una condizione di transizione, che esige però che ben si sappia cosa si deve lasciare alle spalle (l'insegnante-esecutore; il motto "Chi sa, sa insegnare"; la scuola come solo agenzia trasmissiva di saperi codificati; etc.) e a cosa si deve, invece, andare incontro (una scuola complessa, integrata, aperta e coordinata al formare oltre che all'apprendere, e

ben orientata a dare sì competenze, agli allievi, ma anche capacità riflessive: dall'apprendere-ad-apprendere alla trasversalità e sofisticazione epistemica dei saperi). Compito della pedagogia (come teoria della formazione e come teoria della scuola) è proprio quello di *tener fermo* il nuovo modello e di *costruire interventi* per superare il guado. E la pedagogia lo sta facendo. Inascoltata? Forse. Ma proprio per questo impegnata a non-tacere, a far sentire la propria voce. In modo da inquietare – almeno – gli spazi della decisione. Ovunque essi si collochino. Siamo ancora al “povera e nuda vai pedagogia”? Sì, forse. Ma questa è la forza di un sapere debole. Di essere, sempre, e *sfida* e *memento*, per dirla con un po’ di forza retorica. Ma qui necessaria.

Bibliografia

- M. Baldacci, *Modelli della didattica*, Roma, Carocci, 2004.
- M. Barbagli (a cura di), *Scuola potere e ideologia*, Bologna, Il Mulino, 1972.
- L. Berlinguer, *La scuola nuova*, Roma-Bari, Laterza, 2001.
- G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2006.
- F. Cambi, *Saperi e competenze*, Roma-Bari, Laterza, 2004.
- A. Cunti, *Scuola e professionalità*, Milano, Franco Angeli, 2006.
- J. Dewey, *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia, 1949.
- F. Frabboni, *Società della conoscenza e scuola*, Trento, Erikson, 2005.
- F. Frabboni, *Laboratorio*, Roma-Bari, Laterza, 2004.
- I. Illich, *Descolarizzare la società*, Milano, Mondadori, 1972.
- R. Laporta et al., *Aggiornamento e formazione degli insegnanti*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.
- R. Massa, *Cambiare la scuola*, Roma-Bari, Laterza, 1997.
- E. Morin, *La testa ben fatta*, Milano, Cortina, 2000.
- P. Romei, *Autonomia e progettualità*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.
- A. Schön, *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo, 1993.
- A. Schön, *Formare il professionista riflessivo*, Milano, Franco Angeli, 2006.
- Scuola di Barbiana, *Lettere a una professoressa*, Firenze, LEF, 1967
- R. Weick, *Organizzare*, Torino, UTET, 1993.

Franco Frabboni

1. Una favola a lieto fine?

La *formazione iniziale* - a livello universitario - degli insegnanti del nostro Paese (il popolo/docente *in servizio* non è lontano dal milione di unità) si presenta sotto molte immagini, tutte diacroniche. Al suo crocevia prende/volto, infatti, l'avventura di un lungo viaggio costellato di stop-and-go: di accelerazioni e frenate, di velieri della formazione/docente fatti salpare e poi, bruscamente, fatti rientrare nei porti dell'immobilismo delle politiche scolastiche. Un viaggio che ha attraversato diciassette/anni di storia della *formazione iniziale* dei docenti di casa nostra. Un cammino ciottoloso che si può sfogliare, nel suo album di famiglia, come una pellicola di fotogrammi/metafore *diverse*. Come dire, si può leggere come un romanzo professionale, come una lunga favola (popolata di fate, ma anche di lupi mannari), come un Gran Premio di Formula/1 per i maestri e per i professori che si corre esclusivamente in Autodromi universitari, in piste accademiche.

La nostra speranza è che questo *Gran Premio* intitolato alla *formazione iniziale* degli insegnanti possa concludersi con la "bandiera-a-scacchi" alzata al vento sulla scuola dell'infanzia, sulla scuola elementare e sulla scuola secondaria, di primo e di secondo grado. La sua "mini-flotta" (di soli due velieri, ciascuno dotato di un paio di alberi maestri) potrà finalmente godere di un meritato *lieto fine*, sbarcando sull'isola - che oggi c'è e non/c'è - dalle spiagge vellutate e dal vento leggero. Un'isola che recita questa promessa.

La formazione iniziale è di pari dignità per tutti i docenti e si svolge nelle Università, a partire dalle Facoltà di scienze della formazione.

Finalmente viene disegnata una *professionalità* di pari/dignità per ogni ordine e grado del sistema di istruzione. L'obiettivo è quello di equipag-

giare la “scuola-che-verrà” di un corpo/docente *colto* (culturalmente) e *competente* (didatticamente). Un duplice requisito professionale - questo - che mira a far sì che l’istituzione scolastica possa raccogliere una diffusa legittimazione sociale e formativa da parte della propria collettività nazionale.

2. Due velieri in mare

L’albero degli zoccoli della *formazione iniziale* degli insegnanti accese i suoi “semafori-verdi” nella lontana stagione in cui prese il via il tormentato viaggio legislativo della Legge 341/1990. La sua normativa sanciva - per la professionalità/docente di ogni ordine e grado - l’obbligo di una *specificata* laurea universitaria. Dopo otto anni di altalenanti sprint e surplace (da attribuire alle forze politiche che tirarono ostinatamente il “freno-a-mano”, ritenendo prematura una *laurea* per gli insegnanti di scuola dell’infanzia e di scuola elementare), finalmente nel biennio 1998/99 la lunga marcia in sentieri tortuosi concluse il suo tormentato cammino. E presero sollecitamente il mare due velieri con rotta immediata sull’isola della *formazione universitaria* (prima “isola” in Europa!) dei futuri insegnanti della nostra penisola.

Su questa porzione di terraferma, attraccarono - dunque - due velieri maestosi. (a) Il due/alberi della *formazione primaria* (1998), quadriennale, in cima al quale sventolavano altrettante bandiere: l’una di nome *scuola dell’infanzia*, l’altra di nome *scuola elementare*. (b) Il due/alberi della *Scuola di specializzazione* per l’insegnamento secondario(1999), post-laurea e biennale, in cima al quale sventolavano altrettante bandiere: l’una intitolata ai futuri docenti della *scuola secondaria* di primo grado, l’altra intitolata ai futuri docenti della scuola secondaria di secondo grado.

Questo fugace *replay* sui diciassette anni di storia della *formazione universitaria* dei docenti impegna - oggi - tutti coloro che hanno a cuore la qualità dell’istruzione scolastica a rimboccarsi le maniche e ad affrontare, con maggiore lena, il viaggio sui due velieri. In modo che possano prendere definitivamente il mare sia lungo le rotte già percorse della *Riforma universitaria* (oggi ai box per la revisione della sua tenuta curricolare: culturale e didattica), sia lungo le nuove rotte, ancora da tracciare, con destinazione *Riforma del sistema scolastico* (dopo che per un

lustrò il Governo di centro/destra l'ha incagliato tra gli scogli della discriminazione sociale e della regressione culturale).

Noi auspichiamo un radioso *lieto fine* alla favola italiana sulla formazione a livello accademico degli insegnanti. Di più. La nostra opzione convinta va per un modello di *formazione iniziale* dal compasso *ecosistemico*, "a-più-dimensioni". Una professionalità equipaggiata di competenze disciplinari, didattiche, relazionali e deontologiche. *Quattro frecce* infallibili per la faretra del futuro *Guglielmo Tell* di casa nostra: che dovrà essere equipaggiato di tutto punto per potere attraversare le insidiose praterie formative della "scuola-che-verrà".

L'*insegnante/Guglielmo Tell* non pone nella faretra soltanto le *frecce* ben affilate per colpire il bersaglio di una professionalità *colta* e *competente*, ma pone anche le *frecce* ben appuntite per colpire il bersaglio di una *scuola/nuova*. Per realizzare la quale è necessario che la formazione "iniziale" e quella "in-servizio" si diano la mano, pedalino sullo stesso tandem lungo i percorsi di studio e i percorsi di aggiornamento promossi nelle sedi universitarie.

Quanto stiamo affermando postula conseguentemente un docente/pilota di una vettura scolastica equipaggiata di tutto punto per intraprendere il difficile ma affascinante viaggio verso gli orizzonti lontani di una cultura democratica, antiautoritaria e antidogmatica. La patente dell'insegnante deve, in proposito, contenere due abilità di guida non scadute: il sapere condurre la vettura scolastica per le strade dell'Autonomia e per le strade del Piano dell'offerta formativa.

(a) L'*Autonomia* è il congegno decisionale - di Governance - in grado di dare *visibilità e democraticità* alle "variabili" che assicurano *identità formativa* ad un plesso scolastico: l'antropologia e lo stile cognitivo degli allievi, l'apertura alla cultura locale, l'inclusione integrazione degli allievi disabili e di quelli provenienti da altre etnie, la trasparenza degli organi collegiali di gestione, l'uso didattico degli spazi di interclasse, la disponibilità e la qualità delle attrezzature e dei sussidi didattici et al.

(b) Il *Piano dell'offerta formativa*, a sua volta, è il congegno curricolare - di Programmazione - in grado di dare *intenzionalità formativa* al plesso scolastico: non estemporaneità e casualità, ma progettualità ai molteplici spazi di conoscenza e di relazione di cui dispone la scuola.

L'Autonomia e il Piano dell'offerta formativa sono dunque due volanti di guida per un docente che intenda avventurarsi per l'impervio viaggio che lo condurrà ai confini di un nuovo modello educativo. Possibile a patto di disporre di una professionalità cosparsa di solide e raffinate *competenze*. Ineludibili per giungere al traguardo di una scuola capace di garantire all'intera sua utenza sia il diritto alla *diversità culturale* (è il volante dell'Autonomia), sia il diritto alle *pari opportunità formative* (è il volante del Piano dell'offerta formativa).

3. Quattro competenze e cinque ferri del mestiere

Si è detto. Nell'odierna *società della conoscenza* - dove i "saperi" si conteggiano come dei veri e propri conti-in-banca: in quanto *capitali* economici, sociali e umani - il lungo viaggio che la vettura scolastica deve percorrere (lungo le strade dell'obbligo e del postobbligo) richiede necessariamente un *pilota* (il docente) dotato di una elevata capacità di guida della vettura dell'istruzione pubblica. Sia perché la scuola ha il compito di farsi teatro di *cooperazione/solidarietà* (e-non ring competitivo e meritocratico, come è stato negli anni della Riforma/Moratti), sia perché l'insegnamento ha il compito di farsi *apprendimento* (e-non deriva di pappagalismo cognitivo, come è stato nei Programmi/Moratti).

A partire da questa *duplice/mission* della scuola, suggeriamo alle prossime *lauree specialistiche* (magistrali?) - che prenderanno il volo nelle Facoltà umanistiche e scientifiche - di dotare i docenti di un duplice equipaggiamento.

Il primo equipaggiamento si identifica con la faretra di un *insegnante/Guglielmo Tell* dotata di 4 frecce di una *cultura professionale* al fine di "centrare" altrettanti bersagli formativi. Sono le *competenze professionali* di natura *disciplinare, didattica, relazionale e deontologica*. Il secondo equipaggiamento si identifica con i *cinque ferri del mestiere* che dovrebbero fare bella-mostra-di-sè nell'officina professionale del docente. Sono le *competenze operative* ineludibili per la "scuola-che-verrà".

1. Anzitutto, l'*insegnante/Guglielmo Tell* e la faretra dove brillano 4 frecce/competenze professionali.

Su il sipario per dare voce a questo quadrilatero professionale.

(1a) *La competenza disciplinare.* - Si esplica come *padronanza culturale* (storico/epistemologica) delle materie di insegnamento e come capacità a confrontarle e a contaminarle con altre discipline (*interdisciplinarietà*).

(1b) *La competenza didattica.* - Si esplica come *padronanza metodologica* nei settori sia delle *Didattiche disciplinari* (capacità di conduzione e di controllo dei processi di insegnamento/apprendimento), sia della *Didattica generale* (capacità di conduzione e di controllo delle procedure di progettazione-sperimentazione-valutazione del curricolo).

(1c) *La competenza relazionale.* - Si esplica come *padronanza psicosociale* nelle dinamiche di *comunicazione/socializzazione*. A partire dal controllo degli atteggiamenti del docente nelle relazioni *socio-affettive* con gli allievi (capacità di transfert e di controtransfert).

(1d) *La competenza deontologica.* - Si esplica come *padronanza pedagogica* nell'ambito delle scienze dell'educazione. Questa competenza mira alla salvaguardia dell'irripetibilità-irriducibilità-inviolabilità del *soggetto/persona*, dal momento che la sua "singolarità" è minacciata in questa stagione storica dai dispositivi di omologazione/uniformizzazione di sono responsabili i massmedia e i personalmedia.

(2) Poi, le *competenze operative* che fanno tutt'uno con i 5 ferri del mestiere da porre nella valigetta ventiquattrore dell'insegnante.

Su il sipario per dare voce al pentagono delle competenze operative.

(2a) *Prima competenza operativa.* - Capacità di promuovere e di gestire nei percorsi di insegnamento più/mediatori cognitivi. Ci riferiamo alle "rotaie" didattiche della *lezione, studio individuale, lavoro di gruppo, laboratorio, ricerca, esplorazione dell'ambiente*.

(2b) *Seconda competenza operativa.* - Capacità di promuovere e di gestire i processi di *autoapprendimento* dell'allievo (a partire dall'uso dei mediatori audiovisuali e informatici).

(2c) *Terza competenza operativa.* - Capacità di promuovere e di gestire *percorsi individualizzati* di insegnamento/apprendimento: costruiti a "misura" degli stili/cognitivi del singolo allievo. Per esempio, attraverso la strategia didattica del mastery-learning.

(2d) *Quarta competenza operativa.* - Capacità di promuovere e di gestire *percorsi socializzati* di insegnamento/apprendimento: costruiti a "misura" degli stili/cognitivi che emergono negli allievi di pari rendimento

cognitivo come in quelli di livello cognitivo eterogeneo. Per esempio, attraverso la strategia didattica del cooperative-learning.

(2e) *Quinta competenza operativa*. - Capacità di rendere diffuso nella vita della classe e dell'interclasse un denso clima relazionale: cosparso di spazi educativi "multipli", possibili in un ambienti scolastici dagli elevati coefficienti di *flessibilità* e di *modularità*.

4. Navigare con due bussole in mano

Con molta convinzione, esprimiamo l'auspicio che la professionalità/docente possa navigare nel mare accademico su un paio di "velieri".

Il primo veliero porta a bordo i futuri docenti della scuola dell'infanzia e della scuola elementare.

Il secondo veliero porta a bordo i futuri docenti della scuola secondaria, di primo e di secondo grado.

Attenzione però. Ogni "veliero" è fornito di *due bussole*: una dispone di aghi/fissi di orientamento, l'altra dispone di aghi/mobili di orientamento. Rinforziamo il concetto.

(a) Gli *aghi/fissi* orientano verso traguardi formativi *comuni* alle due bussole Indicano i punti cardinali inamovibili della professionalità degli insegnanti. Cioè a dire, la formazione di un *soggetto/persona* a più dimensioni: motoriche, affettive, sociali, cognitive, estetiche, valoriali.

(b) Gli *aghi/mobili* orientano verso traguardi formativi *diversi* rispetto alle due bussole Indicano punti cardinali "che-cambiano" nella professionalità degli insegnanti. Questo perchè sono specchio di rifrazione delle domande di cultura e di formazione poste da una determinata stagione storica.

Per esempio, ci sembra di potere argomentare che nell'odierno secolo della *conoscenza* e della *formazione* (quest'ultima, in forma *Diamante/croce* dall'asse "verticale" - la *lifelong education*, la formazione per tutto l'arco della vita - e dall'asse "orizzontale", l'alleanza a/due tra la scuola e le agenzie educative extrascolastiche) l'insegnante va professionalmente abilitato a padroneggiare sia la bussola dagli *aghi/fissi* (mediante un salutare bagno nelle scienze dell'educazione: pedagogia, psicologia, sociologia antropologia e didattica), sia la bussola degli *aghi/mobili* (mediante un salutare bagno negli statuti disciplinari e nelle scienze didattiche).

I nostri consigli agli "aghi" delle due bussole si possono così sintetizzare. Appare molto più remunerativo che i *due velieri* non abbandonino le "rotte" tracciate sul mare dalla legislazione del 1998 (Corso di laurea per la Formazione primaria) e da quella del 1999 (Scuola di specializzazione per l'insegnamento secondario). In particolare, ci sembra di dovere sostenere con forza che nell'odierna revisione della Legge 509 (dal duemila è passata alla storia per il suo doppio corso di laurea 3+2: il primo professionalizzante, il secondo specialistico) si tuteli con particolare attenzione l'intero comparto della *formazione iniziale* degli insegnanti. E precisamente.

(1) *Prima tutela.* - Il Corso di laurea per la *formazione primaria* deve potere salvaguardare il suo ciclo lungo. Portando il suo percorso di laurea - come prevede la Legge - da quattro a cinque anni, con una articolazione quinquennale 1+4 oppure 4+1. Se il suo Corso di laurea quinquennale resterà all'interno della *Facoltà di scienze della formazione* potrà assicurare ai futuri insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola elementare quella fondamentale presenza di Scienze dell'educazione, di Tirocinio - già dal primo anno (se si adotta il 4+1) oppure dal secondo anno (se si adotta l'1+4) - di Didattiche disciplinari e di Laboratori che, già oggi, è proficuamente spalmata lungo l'intero Corso di laurea quadriennale.

Al contrario, se la scelta curricolare fosse quella di attivare un doppio percorso di laurea (3+2) avrebbe come conseguenza *negativa* lo smagrimento delle competenze didattiche, relazionali e deontologiche. A favore, ovviamente, di una superalimentazione delle competenze disciplinari.

(2) *Seconda tutela.* - La *Scuola di specializzazione* per l'insegnamento secondario deve potere salvaguardare il suo segmento curricolare "aggiuntivo" dopo l'acquisizione della *laurea specialistica*. Il suo compito - squisitamente didattico - non ci sembra possa trovare spazio ed essere assolto nel *biennio specialistico*. Se la *Scuola di specializzazione* fosse costretta ad abitare nella laurea di secondo livello, le competenze professionali di Scienze dell'educazione (gli ambiti relazionali e deontologici) e le competenze professionali relative alle strategie e alle pratiche dell'*insegnamento* (Laboratori e Didattiche disciplinari) difficilmente potrebbero essere cucinate in questo percorso di laurea (*ultradisciplinare*) uscito dalla Legge 509 del 1999.

Francesco Susi

L'individuazione dei bisogni sociali emergenti non è compito facile. Ognuno è portato a sottolineare, fra i tanti, quelli che più lo preoccupano.

È più utile, forse, collocarsi in una prospettiva che tenti di cogliere i processi di fondo, oggettivi e in qualche modo irresistibili, che determinano il prodursi di eventi del tutto nuovi e il definirsi di scenari inediti.

Una tale prospettiva può essere fornita dalla riflessione (a cui hanno contribuito nel nostro paese studiosi quali Paci, Ascoli, Saraceno, Salvati, Balbo, Meghnagi) sulla questione dei tempi di vita e sui processi che li investono.

Gli studi hanno mostrato che nel nostro Novecento si sono svolti due processi: l'uno di regolarizzazione e istituzionalizzazione dei tempi di vita (nella durata, nelle scansioni e nel grado di normatività), l'altro di de-regolazione.

Il primo processo, iniziato al principio del secolo e culminato negli anni '50 e '60, ha visto esercitarsi sul corso della vita un duplice controllo: quello del mercato del lavoro e quello dello Stato, nel senso della produzione di regole sulle durate e le scansioni dei tempi di vita (definizione delle età di accesso e di uscita dal mercato del lavoro, dell'età del proscioglimento dall'obbligo scolastico, dell'età minima per il matrimonio, ecc).

Di qui la classica sequenza: prima si studia e poi si lavora; prima si lavora e poi ci si sposa; prima ci si sposa e poi si genera un figlio, e così via.

In parallelo l'incremento delle forme di sicurezza sociale ha determinato una situazione personale di maggiori certezze rispetto ad eventi massimamente critici quali la malattia, l'invalidità al lavoro, la disoccupazione.

L'accrescimento della speranza di vita, o meglio l'effettivo prolungamento del tempo di vita, ha, per parte sua, vieppiù stabilizzato i percorsi di vita.

Il complesso di questi fenomeni ha portato, per così esprimersi, all'emersione sociale del corso di vita-tipo normale, con età adatte e

curricoli (scolastici, lavorativi, familiari) regolari oppure, in taluni casi, irregolari.

Non per tutti, ovviamente, le cose sono andate secondo le direzioni indicate da tale schema: dalle risorse rappresentate da questa "regolarità di vita" sono rimasti lontani i sottoccupati, i disoccupati, gli immigrati, parti consistenti del mondo rurale e femminile.

Questo è stato, tuttavia, il paradigma prevalente, che taluno ha definito il complesso "famiglia-lavoro-sistema di sicurezza sociale".

Il secondo processo, che si è avviato più recentemente e che è tuttora in corso, ha deistituzionalizzato i corsi di vita, introducendovi - è questo che va sottolineato - elementi di differenziazione e di disomogeneità, parallelamente a un ridursi dei vincoli normativi e di stabilità.

In un contesto socio-economico, non solo italiano, caratterizzato dal fatto che vi si produce una crescente disoccupazione (è stato sfatato il mito a lungo reclamizzato che le nuove tecnologie avrebbero creato nuovo lavoro ed è esploso il paradigma fordista secondo cui a una crescita della produttività corrisponde una crescita dell'occupazione), chi entra nel mercato del lavoro trova minore probabilità di mantenimento dell'impiego, minore prevedibilità delle scansioni e delle opportunità di carriera, maggiore richiesta di flessibilità degli orari, in una parola trova meno sicurezza.

Si sono, nel contempo, indebolite le condizioni e le risorse per la riproduzione fin qui garantite dallo Stato: è diminuita pertanto la protezione nel corso della vita. E sempre più diminuirà, se diverrà più intenso il processo di deperimento dello Stato sociale.

Si sono inoltre modificati - in forme conosciute e che qui non è il caso di precisare - i percorsi familiari con cambiamenti rilevanti nell'ordine e nella durata delle sequenze e con un mutamento nella valutazione sociale di ciò che in loro è adatto, giusto o regolare. Ciò che va sottolineato è, però, che i cambiamenti intervenuti nei rapporti familiari inducono anch'essi nuove cause e modelli di flessibilità, insicurezza e imprevedibilità nei corsi di vita. C'è da osservare che il declinare di un modello di vita fondato su sicurezza, stabilità e regolarità e l'emergere di altri modelli che privilegiano la possibilità di cambiare, di definire nuove scelte, di intraprendere nuovi percorsi costituiscono fatti che, oltre ad essere salutati - come sempre avviene - da una pubblicistica e da una

letteratura che ne esaltano gli aspetti positivi e ne occultano o ridimensionano quelli negativi, sembrano tuttavia corrispondere ad esigenze e bisogni diffusi. Con un'avvertenza.

La flessibilizzazione della vita lavorativa è richiesta o apprezzata da soggetti che dispongono di risorse sufficienti per scelte non prive di rischio; per tutti gli altri essa può costituire il ritorno ad un'antica precarietà o coincidere con l'impossibilità di raggiungere una meta qualsiasi.

Per alcuni la flessibilità è condizione per la definizione di un progetto individualizzato, personalizzato, ma supportato da risorse culturali, familiari, professionali; per gli altri la flessibilità è una necessità subita, un comando sociale a cui è impossibile opporsi, con la conseguenza non solo di un aggravamento di vecchie disuguaglianze (di sesso, di classe, di nazionalità, territoriali), ma anche della creazione di nuove, fino all'incrinamento della possibilità stessa di fruire dei diritti di cittadinanza.

Non solo su scala planetaria, ma anche nella piccola e tutelata fortezza dell'Occidente industrializzato si sta concretizzando quanto già lucidamente previsto: la costituzione di un "terzo escluso", e cioè il determinarsi delle condizioni per cui un terzo all'incirca della popolazione sarà escluso e solo affidato all'assistenza sociale.

La rottura di un modello fondato sul lavoro dipendente a carattere continuativo ha come diretta conseguenza un ampliamento dell'area dei soggetti che presentano un iter professionale discontinuo e frammentato. Fasce sempre più numerose di persone sono costrette a un lavoro dequalificato, privo di riconoscimento e opportunità di percorsi professionali, fondato non su una valorizzazione del capitale umano, ma sulla sua dispersione: il passaggio attraverso i diversi mercati del lavoro, il transito da un lavoro all'altro, si caratterizza spesso - è stato osservato - come uno scivolamento da ambiti più tutelati ad altri che offrono minori garanzie normative e previdenziali, oltre che remunerazioni più basse. In tale processo i soggetti più penalizzati sono quelli dotati di minori livelli di istruzione, anche se il titolo di studio non è di per sé una garanzia sufficiente a impedire la mobilità o l'uscita dal mercato del lavoro.

Si sa, tuttavia, che è cambiato il paradigma del rapporto istruzione-occupazione, formazione-lavoro.

Nessuno più osa parlare di una formazione che infallibilmente garantisce l'occupazione; mentre si insiste sulla nozione di una formazio-

ne per l'occupabilità, nel senso che è assodato che più i soggetti sono dotati di qualificati livelli d'istruzione, meglio riescono a "sbrogliarsela" in un mercato del lavoro che si configura come un arcipelago difficilmente navigabile e in cui si arriva in porto soltanto dopo tappe più o meno lunghe in isole più o meno accoglienti.

In Italia, purtroppo, la popolazione con bassi livelli di scolarità continua a rappresentare un serio problema per il progresso civile e democratico del Paese. In particolare oggi, quando, "grazie soprattutto ai programmi d'intrattenimento (film, soap opera, varietà e quiz vari), la televisione svolge una massiccia azione pedagogica, soprattutto con i programmi d'evasione che veicolano a grandi masse valori, modelli di comportamento e paradigmi interpretativi della realtà"¹.

Secondo l'ultimo censimento, condotto nel 2001 dall'ISTAT, la situazione rispetto al precedente rilevamento del 1991 è migliorata anche se i dati sul grado di istruzione della popolazione residente - resi noti nel 2005 - continuano a mostrare l'esclusione di un'ampia fascia della popolazione dai percorsi formativi, anche di livello inferiore.

Complessivamente, con riferimento alla popolazione residente di 11 anni e più, coloro che hanno almeno il diploma di scuola secondaria superiore sono passati dal 23,7% del 1991 al 35,1% del 2001.

I laureati passano dal 4,0% al 6,8%; le persone che hanno conseguito un diploma universitario dallo

0,4% all'1,1%; i diplomati a seguito di un corso di 4-5 anni (diploma di maturità) dal 16,1% al 22,4%.

Diminuiscono lievemente, invece, i residenti che hanno soltanto la licenza media (dal 32,5% al 31,7%), così come quelli con la licenza elementare: erano il 34,1% nel 1991 mentre nel 2001 la percentuale rilevata è del 26,4%. Infine, nell'intervallo intercensuario decresce, dal 9,7% al 6,8%, l'incidenza della popolazione censita di 11 anni e più senza alcun titolo di studio; aumenta, quindi, di 2,9 punti percentuali (dal 90,3% al 93,2%) la quota dei residenti con almeno un titolo di studio².

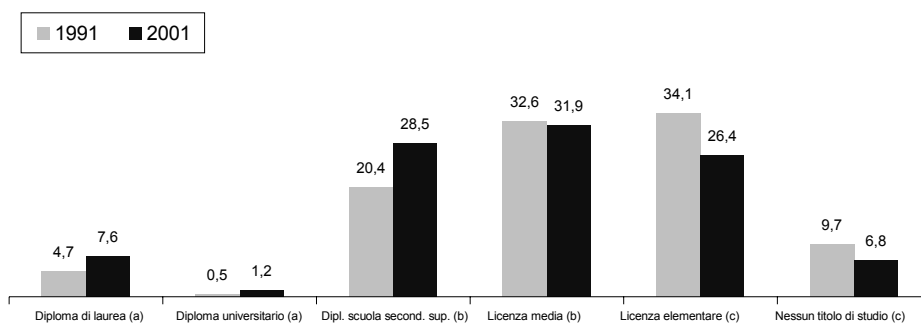
¹ R. Parascandolo, *La televisione oltre la televisione*, Editori Riuniti, Roma 2000, p. 130.

² I dati relativi al Censimento ISTAT del 2001 sono reperibili sul sito web: <http://dawinci.istat.it>

Tavola 1 - Popolazione residente di 11 anni e più per grado di istruzione (valori assoluti e percentuali). Censimenti 1991 e 2001

Grado di istruzione	Popolazione residente			
	1991		2001	
	Valori assoluti	%	Valori assoluti	%
Specializzazione post-laurea e/o dottorato di ricerca	368.738	0,7	644.118	1,3
Diploma di laurea	1.678.892	3,3	2.836.417	5,5
Diploma universitario	213.667	0,4	561.724	1,1
Diploma di maturità	8.109.504	16,1	11.450.394	22,4
Diploma di qualifica professionale	1.614.313	3,2	2.472.972	4,8
Licenza media	16.412.499	32,5	16.221.737	31,7
Licenza elementare	17.239.895	34,1	13.482.913	26,4
Nessun titolo di studio	4.884.959	9,7	3.462.451	6,8
Totale	50.522.467	100,0	51.132.726	100,0

Grafico 1 - Popolazione residente per livello di istruzione (valori percentuali)*. Censimenti 1991 e 2001



* riferiti ai seguenti gruppi di popolazione (a) popolazione di 20 anni e più; (b) popolazione di 15 anni e più; (c) popolazione di 11 anni e più

Nonostante i lievi progressi, colpisce ancora il dato relativo alle persone che nel 2001 dispongono al massimo di una licenza media: sommando quello relativo alla licenza media (31,7%) e quello relativo alle persone con la sola licenza elementare (26,4%) si ottiene una percentuale del 58,1 della popolazione; se aggiungiamo poi la percentuale di coloro che non posseggono alcun titolo di studio (6,8%) si giunge ad una quota del 64,9% della popolazione esclusa dai percorsi formativi “di base”.

Alcune considerazioni a tale proposito, non senza aver prima ricordato che il nostro paese è del tutto sprovvisto di un sistema di formazione in età adulta e non senza avere osservato che sarebbe utile aprire una discussione sulla nozione di un “sapere minimo garantito” che la scuola

dovrebbe fornire a tutti, essendo provato che è altrimenti difficile ai soggetti che ne sono sprovvisti di potersi reimmettere nei percorsi formativi.

Il nostro paese presenta ancora un deficit d'istruzione che, nonostante il processo di scolarizzazione degli ultimi decenni, caratterizza in parte anche le giovani generazioni. Questa situazione è in evidente contraddizione con le analisi che, invece, affidano alla diffusione di massa dell'istruzione e della cultura e alle connesse capacità d'iniziativa, imprenditività, assunzione del rischio e responsabilità sociale, un ruolo importante nella soluzione tanto dei problemi che ostacolano lo sviluppo economico-sociale del paese, quanto dei problemi che si pongono a tutti nella vita professionale, nella vita sociale e nella vita familiare.

Una politica che volesse modificare una tale situazione si troverebbe ad affrontare un problema che è cruciale per l'educazione permanente e per la formazione continua.

È noto che c'è una correlazione positiva fra livello d'istruzione e indice dei consumi culturali e formativi. Più istruzione si è avuta da giovani, più se ne domanda in età adulta; e viceversa.

I soggetti caratterizzati da deboli livelli d'istruzione risultano scarsamente rappresentati nel pubblico delle attività formative e culturali.

I fatti hanno inoltre mostrato che anche le opportunità di formazione concepite a beneficio delle persone culturalmente sfavorite, con esplicito fine di recupero, sono infine utilizzate dai soggetti culturalmente più favoriti, che mostrano la capacità di saperne profittare.

Detto in breve, gli strati della popolazione con bassi livelli di scolarità - nel caso italiano milioni di uomini e di donne - non solo non formulano una domanda formativa, ma neppure utilizzano le opportunità formative, anche se queste sono a portata della loro mano.

Non si spezza questo circolo vizioso, se non si adotta una strategia di discriminazione positiva: se non si investe di più si chi ha di meno. Con l'avvertenza che la linea della discriminazione positiva deve essere permanentemente riproposta, perché essa è permanentemente resa inefficace dalla capacità di riassorbimento dei più favoriti.

Si è finalmente capito che l'assenza di domanda di formazione non attesta la mancanza di bisogno; si sa inoltre che non è facile tradurre il bisogno, socialmente sempre condizionato, in domanda di formazione. Il bisogno esiste oggettivamente, ma non si traduce in domanda. La "bio-

grafia" di ogni individuo condiziona la sua possibilità di riconoscere i propri bisogni di formazione e di ricercarvi una risposta adeguata.

Da un lato bisognerebbe allora creare una situazione di disponibilità di opportunità formative e di possibilità di accesso, dall'altro, consentire agli individui di avvicinarvisi, di farne esperienza, di capirne il senso, di riconoscerne le possibilità d'utilizzazione.

Nessun adulto accetta di entrare in formazione e, una volta entrato, di restarvi, se non vi vede una possibile risposta, seppure parziale, ai propri problemi di vita e di lavoro, nella propria situazione.

Senza entrare nel merito delle ricerche e delle esperienze condotte su questi problemi, si può dire che per affrontarli adeguatamente bisogna invertire lo schema classico dei bisogni: si deve passare dalla sequenza "bisogno che si traduce in domanda e a cui si risponde con un'offerta", alla sequenza per cui è l'offerta che deve determinare la domanda, in forme che sono peculiari perché determinate dalla specificità dei processi formativi.

Ciò significa che non è sufficiente definire e predisporre corsi e curricula; si debbono piuttosto attivare percorsi attraverso cui sia possibile ai soggetti prendere progressivamente coscienza dei propri bisogni di formazione, nel senso di una utilizzazione delle opportunità formative per i propri progetti e i propri percorsi.

Tradizionalmente, allorché si riflette sui rapporti tra formazione e occupazione, si attribuisce un gran peso alla formazione oppure si afferma che la formazione non conta nulla.

Talvolta la panacea è la formazione, talvolta si insiste sulla dimensione macroeconomica e la questione risorse umane è considerata marginale. La formazione, però, non può essere vista solo in una prospettiva, per così dire, realistica: c'è un'opportunità di lavoro e dunque si formano i soggetti per quel lavoro, o se ne cercano che sono già formati.

Si dovrebbe andare al di là dello schema singole competenze per singoli lavori e affermare, invece, la necessità di una ricchezza di competenze e di saperi in una determinata realtà sociale e territoriale, che sia per di più caratterizzata da una pluralità di opportunità di formazione.

In Francia già si opera in questa direzione, attraverso l'impiego affettivo della nozione di "bacino d'impiego".

L'idea dei francesi - condivisa, entro certi limiti, anche dai tedeschi - è che il mercato del lavoro deve beneficiare di due cose: di un eccesso di

competenze all'interno di un'area e di una ampia gamma di occasioni formative sul lavoro.

Per quanto concerne l'"eccesso di competenze", economisti e sociologi affermano che si va verso una riduzione globale del tempo di lavoro; che si va verso un cambiamento continuo e costante delle caratteristiche del lavoro (nel senso che il lavoro una volta chiamato atipico è destinato a risultare prevalente); e che perciò il mercato del lavoro deve essere flessibile.

Va osservato, però, che la flessibilità non dovrebbe essere la premessa per l'esclusione dei più deboli. Essa dovrebbe dispiegarsi in presenza di soggetti almeno in grado di muoversi, scegliere, decidere.

Se la flessibilità deve caratterizzare il mercato del lavoro, si deve però ricordare che non vi sono condizioni naturali ed automatiche per cui le persone diventano flessibili.

La flessibilità non è un dato psicologico; non esistono persone per natura ardite e coraggiose. La flessibilità come disponibilità ed orientamento al cambiamento è direttamente proporzionale alle risorse sociali, economiche e culturali dei soggetti.

La persona che è disposta a cambiare è un soggetto che ha risorse (di formazione, di saperi, di conoscenze sul proprio contesto, di condizioni socio-economiche favorevoli) sia d'origine - perché ciò dà sicurezza -, sia contingenti nel momento in cui si pone la possibilità del cambiamento.

La flessibilità rischia perciò di funzionare come una nozione ambigua, perché la si riferisce indifferentemente sia al contesto socio-economico, sia alle singole persone.

La flessibilità come capacità di reagire al cambiamento non appartiene indistintamente a tutti i soggetti, né questi l'acquisiscono per il solo fatto che il contesto socio-economico è caratterizzato da processi di flessibilizzazione. La differenza fondamentale fra i soggetti si situa nella loro diversa dotazione di capacità culturali di decodifica della realtà e d'uso differenziato delle competenze possedute.

È del tutto evidente che la stessa capacità di cambiamento è il risultato della dotazione di cui si è stati previamente provvisti.

Per quanto concerne, invece, le "occasioni formative sul lavoro", va osservato che anche ammesso che le scuole e le università aprano i loro corsi agli adulti, che diversi soggetti istituzionali promuovano l'educa-

zione per gli adulti, ciò non sarebbe sufficiente a determinare le condizioni per la partecipazione alla formazione.

Senza una credibile prospettiva di vita e di lavoro l'adulto non si formerà. La dimensione lavorativa deve essere perciò presente nel percorso formativo che gli viene proposto.

È cambiata per di più la nozione di competenza e la consapevolezza dei modi in cui questa viene acquisita.

“La competenza può essere considerata come una piena capacità di orientarsi su determinate questioni”. Come è stato opportunamente affermato da Saul Meghnagi “la competenza può essere descritta, di fatto, come un insieme complesso e articolato di abilità e capacità, esito di una sintesi concettuale e operativa di aspetti teorici, legati in parte a contenuti disciplinari, in parte a esperienze concrete. La competenza è l'esito di una qualificazione sia iniziale sia continua”³.

Le competenze essenziali in ogni situazione che comporti un minimo di discrezionalità operativa sono, infatti, “relative alla presa di decisioni e alla soluzione di problemi, in forme diverse a seconda dei contesti e delle difficoltà da affrontare”⁴.

Poiché la competenza, quando esiste, è sempre competenza contestualizzata, e come tale efficace in relazione a specifiche esigenze e situazioni, essa può essere sviluppata solo attraverso la connessione tra i saperi posseduti e quelli necessari per far fronte a nuove situazioni.

La qualificazione professionale della maggior parte delle persone - vale sottolinearlo - “non è il risultato di un ordine sequenziale di tragitti formativi programmati, organizzati, monitorati e valutati. È, viceversa, l'esito di un percorso accidentato in cui esperienze diverse di istruzione formale e di pratica lavorativa si sono alternate fra loro, in cui risorse cognitive di natura molto varia sono state progressivamente legate, ai fini di una qualificazione”⁵.

Tale qualificazione si sviluppa attraverso l'impiego da parte della persona delle proprie risorse e conoscenze in situazioni diverse da quelle in cui sono state acquisite.

Ai diversi livelli ognuno userà dei saperi diversi, ma se questi saperi

³ Cfr. S. Meghnagi, *Conoscenza e competenza*, Loescher, Torino 1992, p. 59.

⁴ Ivi, p. 62.

⁵ Ivi, p. 63.

sono sempre applicati alle stesse cose e se non ci si cimenta con problemi nuovi, a tutti i livelli si produrrà obsolescenza.

È per tale ragione che l'esperienza di lavoro, se vuole avere efficacia formativa, deve configurarsi come un "contesto ricco" e cioè, fondamentalmente, porre problemi nuovi, su cui lavorare attraverso l'innesto di nuove conoscenze.

In conclusione, si può affermare, che l'esigenza di una formazione anche attraverso l'esperienza lavorativa, è essenziale per la formazione dei soggetti con deboli livelli di scolarità, ma, forse, - si può aggiungere - dovrebbe valere per la formazione di tutti.

In definitiva si tratta di vedere se è perseguibile una prospettiva, che anche nei suoi risvolti formativi, assuma lo slogan del "modernizzare senza escludere"⁶.

Bibliografia di riferimento

Ajello A.M., Cavoli M., Meghnagi S., *La competenza esperta. Sapere professionale e contesti di lavoro*, Ediesse, Roma 1992;

Ajello A.M., Meghnagi S. (a cura di), *La competenza tra flessibilità e specializzazione*, Angeli, Milano, 1998;

Alberici A., *Imparare sempre nella società conoscitiva. Dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante il corso della vita*, Paravia, Torino 1999;

Alessandrini G., *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma 1998;

Bruscaglioni M., *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Angeli, Milano 1991;

Delors J. (a cura di), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Armando, Roma, 1997;

Demetrio D., *L'educazione nella vita adulta*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1995;

Demetrio D., *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1996;

Demetrio D., *Manuale di educazione degli adulti*, Roma-Bari, Laterza 1997;

⁶ Cfr. B. Schwartz, *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*, Anicia, Roma 1995.

- Demunter P., Verniers C., *Le district socio-éducatif et culturel*, ed. Contradictions, Bruxelles, 1982 ;
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1949;
- Farinelli F., Meghnagi S. (a cura di), *Educazione degli adulti. Politiche contrattuali, politiche istituzionali*, Ediesse, Roma 1991;
- Gallina V., Lichtner M. (a cura di), *L'educazione in età adulta. Primo rapporto nazionale*, Angeli, Milano, 1996;
- ISFOL (a cura di Di Francesco G.), *Competenze trasversali e comportamento organizzativo: le abilità di base per il lavoro che cambia*, Angeli, Milano 1993;
- ISFOL (a cura di Montedoro C.), *Ripensare l'agire formativo: dall'accreditamento alla qualità pedagogica*, Angeli, Milano 2001;
- ISTAT, *Censimento 2001*, in <http://dawinci.istat.it>
- Lichtner M. (a cura di), *Esperienze di educazione degli adulti in Europa: una ricerca comparativa*, I Quaderni di Villa Falconieri, n° 15, 1988;
- Lichtner M., *La qualità delle azioni formative*, Franco Angeli, Milano, 1999;
- Lichtner M., Susi F. (a cura di), *Azioni collettive di formazione e sviluppo locale integrato*, Atti del colloquio internazionale ACEPE, CEDE, Villa Falconieri, 29-30 maggio 1984, I Quaderni di Villa Falconieri, n° 7, 1985;
- Meghnagi S., *Conoscenza e competenza*, Loescher, Torino 1992;
- Meghnagi S., *Il curriculum nell'educazione degli adulti*, Loescher, Torino, 1986;
- Meghnagi S., *Il sapere professionale*, Feltrinelli, Milano, 2005;
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano 2000;
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Led, Milano, 1994;
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993;
- Schwartz B., *L'educazione di domani*, La Nuova Italia, Firenze, 1987;
- Schwartz B., *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*, Anicia, Roma 1995;
- Susi F., *La domanda assente*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1989;
- Susi F., *La formazione nell'organizzazione. Il caso del sindacato*, Anicia, Roma 1994;
- Susi F. (a cura di), *Il leader educativo*, Armando, Roma, 2000.

SECONDA PARTE

Modelli di formazione degli insegnanti

La formazione insegnante: verso un modello integrato

Cosimo Laneve

La *formazione* è il *topos* dove si condensa tutta la problematicità della ricerca sull'insegnante¹.

Un sapere acquisibile non soltanto con il semplice apprendistato, ma attraverso una formazione approfondita, pertanto selettiva e di lunga durata.

Due gli step di questo mio intervento: il primo relativo alla ricerca di un modello; il secondo relativo ad alcuni aspetti della formazione teoria-pratica.

Muovo dall'esito più importante della *ricerca didattica* più avanzata: la modifica della funzione stessa della ricerca che da fornitrice di *modelli "per" la pratica* (quelli tecnico-applicativi: la pratica ha un ruolo secondario e subalterno alla teoria²) si fa elaboratrice di *modelli "della" pratica*.

L'*incipit* e l'elenco delle proposizioni che seguono è una sintesi molto schematica di alcune convinzioni che in più occasioni ho espresso ed

¹ E. Damiano, *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia 2004.

² Siamo in presenza del superamento del *modello "teorico"*, in cui la conoscenza formale, quella della ricerca scientifica ed accademica in particolare, serve all'insegnante per migliorare la pratica. Più l'insegnante sa (di ricerca teorica in didattica e in pedagogia) meglio riescono le sue performance. Il presupposto è che la prassi didattica esperta e competente sia il "precipitato" delle conoscenze del settore.

argomentato³ e che hanno orientato e continuano ad orientare la mia attività di ricerca negli ultimi quindici anni.

Lungo questa strada arriviamo al cambiamento nei programmi della formazione degli insegnanti.

Si profila la fine del sogno della pedagogia scientifica che si era limitata ad applicare i saperi costruiti dalla ricerca teorica: il sogno cioè di tanti studiosi che, senza impegnarsi a conoscere l'insegnamento nella sua concretezza, ritenevano fosse loro compito prescrivere agli insegnanti come dovevano insegnare. Ciò si è ritorto contro gli stessi ricercatori che sono stati sempre più posti ai margini della ricerca scientifica e educativa fino ad essere addirittura satellizzati dalla filosofia prima, dalla psicologia dopo, ed oggi dalla tecnologia.

Il che non vuol dire -si badi- che io intendo propendere per un altro modello, quello "pratico", secondo il quale la conoscenza essenziale per insegnare è appunto la conoscenza pratica. L'insegnante impara ad insegnare impadronendosi della conoscenza che è presente nelle attività dell'insegnante esperto, ossia delle sue *best practices*. È il modello "artigianale", da apprendistato: privilegia il fare che nasce dall'esperienza concreta, ponendo in secondo piano i saperi di tipo teorico.

La piena consapevolezza dell'ammonimento deweyano secondo cui "la capacità di svincolarsi provvisoriamente dall'assillo e dalle preoccupazioni di immediate necessità pratiche" sarebbe "condizione iniziale per l'applicazione del metodo scientifico in qualsiasi campo"⁴, è sempre viva in me.

Mi atterrò quindi al seguente principio metodologico: *oltre la unidimensionalità*, ovvero l'istanza di uno spazio d'interazione dialettica tra l'una e l'altra polarità della professionalizzazione dell'insegnante, la logica della congiunzione e non della disgiunzione: teoria e pratica, Università e Scuola⁵, esperienze sul campo e distanziamento riflessivo.

³ Laneve, *Per una teoria della didattica*, 1993; *Il campo della didattica*, 1997; *Elementi di didattica generale*, 1997;

La didattica fra teoria e pratica, 2003, *Analisi della pratica educativa*, 2005 : tutti per i tipi del La Scuola di Brescia.

⁴ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1994, p. 9.

⁵ Luoghi di congiunzione: fra scuola e università.

Le esperienze: Clinical Schools (proposto dal Rapporto del Carnegie Form) sul modello del Teaching Hospital; *Professional Development Schools* di tradizione deweyana; *Portal Schools*.

Il problema è sempre quello della compatibilità della ricerca scientifica con la pratica scolastica.

1. La *core theory* del modello integrato

È il *modello* incentrato sul *sapere per*, procedurale, in vista dell'azione, ossia diretto a far osservare, esercitarsi, provare a parlare, a comunicare, a trasmettere, a dire, ad.... insegnare. La conoscenza viene acquisita attraverso l'esercizio pratico progettato dal ricercatore, ma ricalibrato dall'operatore e dialetticamente vissuto da entrambi. Il ricercatore propone un itinerario di formazione; il docente operatore apporta dei correttivi ricalibranti il percorso. Il ricercatore mostra come si può acquisire la conoscenza pratica collaborando alla pari con l'insegnante.

L'obiettivo centrale è l'innescare di forme di *inquiry*, attraverso momenti di riflessione e discussione collettive, che facciano emergere le routine difensive e consentano di analizzarle nelle forme più adeguate alla situazione. Su di essa infatti si impernia la possibilità che gli insegnanti cambino il sistema di apprendimento della loro professionalità. Mutuata dal senso definito da J. Dewey, l'*inquiry* è "l'intreccio di pensiero e azione che procede dal dubbio al suo scioglimento"; si avvia da una "situazione problematica" in cui al posto dei risultati attesi da un'azione ne arrivano altri inaspettati generando una "sorpresa" che arresta il flusso dell'attività e richiede che si mettano in moto il pensiero e il cambiamento⁶ dell'azione⁷.

L'insegnante va visto certo come colui che talvolta applica le teorie, ma soprattutto come colui che opera pensando alle teorie attraverso la "riflessione-in-azione", ossia usa un repertorio di modelli differenziati e

⁶ Tali momenti sono in genere avviati a partire da materiali che i ricercatori riescono a far produrre agli stessi insegnanti in formazione. In alcuni casi possono essere raccolti dati soprattutto attraverso l'osservazione dei comportamenti "in situazioni di aula" e la successiva trascrizione e analisi delle registrazioni effettuate in tali situazioni; in altri la discussione avviata attraverso la tipica metodologia "della colonna di sinistra" elaborata dagli stessi insegnanti. Questa prevede che, alcuni giorni prima di un incontro finalizzato all'*inquiry* guidata, tutti i partecipanti siano invitati a scrivere il resoconto di una conversazione cui hanno preso parte e che considerano peculiarmente rilevante rispetto a temi trattati nell'incontro. Ai partecipanti -come è noto- è richiesto di dividere il foglio in due parti e di inserire nella parte di destra il testo dei dialoghi (come viene ricordato) e nella parte sinistra i pensieri e le riflessioni, le impressioni e i sentimenti inespressi. Le rielaborazioni di questi materiali, fatte in modo da garantire l'anonimato dei soggetti ma da permettere allo stesso tempo l'analisi comparata dei contenuti, aiutano nella creazione di quadri di riferimento e mappe per la comprensione collettiva.

⁷ Cfr. Ch. Argyris, D. A. Schön, *Apprendimento organizzativo*, tr. it., Guerini e Associati, Milano 1998, p. 24.

complessi di insegnamento esperto che alimenta il lavoro dei ricercatori ed il loro impegno di formalizzazione. L'insegnante, in siffatto modello, non solo non si sente subordinato al ricercatore, bensì offre a quello tutte le sue concezioni circa la pratica dell'insegnamento, ma anche le sue richieste a cui il ricercatore risponde, interpretando e comprendendo, circoscrivendo e puntualizzando, precisando e definendo, e così via. È uno scambio/confronto che annulla il divario esistente fra accademia e scuola, fra ricercatori e insegnanti: entrambi sono così impegnati nella formazione. Un ambiente di scambi dove ricercatori e insegnanti (veterani e supervisor) interagiscono insieme ai loro colleghi di domani. La prospettiva che si intravede non è tanto quella di un *approccio consecutivo*, quanto *integrato* che intreccia, fin dall'inizio, la preparazione disciplinare con quella didattica attraverso l'immersione in alternanza nel lavoro di aula.

Si tratta appunto di un *modello integrato* che, sulla base di presupposti alternativi, vede emergere un'inedita immagine dell'insegnante in quanto *pratico-riflessivo* (*reflective practitioner*) e considera il *laboratorio* (di cui dirò più avanti) il luogo di congiunzione fra esperienza, ricerca e formazione.

È un paradigma che intende sempre più guardare alle effettive pratiche della scuola e alla socializzazione sul campo come via per ricuperare l'integrità della funzione docente (dopo le disarticolazioni meccaniche dell'approccio razionaltecnologico in America). Esso porta la ricerca educativa nella scuola, ma anche "porta" -per così dire- l'attività di qualità degli insegnanti nell'Università, che, di solito, non ha conoscenza della scuola, né ha tradizione di riflessione sulla didattica. Le ricerche in didattica disciplinare sono poco diffuse e poco sostenute.

La ricerca agisce di rimessa rispetto alla pratica, vista come la fonte da cui attingere per le proprie elaborazioni, e la pratica è rivalutata come luogo in cui si produce la conoscenza educativa implicita, connotata alla radice dalle situazioni di cui si alimenta. La formazione non si può disporre molto lontano da questa dialettica, né deve discostarsi da queste adiacenze, se vuole usufruire delle proprietà di contesto che fanno la sua verità e la sua fecondità.

Il modello si basa, dunque, non già sulla giustapposizione, né sulla mera alternanza quanto piuttosto *sull'articolazione funzionale, flessibile e, quindi, "costosa"* in termini di energie e risorse intellettive e morali più che materiali, secondo una concatenazione che ha le sue progressioni e

le sue discontinuità, le sue pause e le sue riprese, i suoi superamenti e i suoi rallentamenti. Il ritmo di un'alternanza non è scandibile in quanto è legato alle circostanze e alle istanze.

L'eclittismo è richiesto senza con ciò voler escludere a priori quelle forme che si rivelano più promettenti.

Per quanto detto fin qui, la formazione professionale coerente ed efficace richiede, quindi, *un mix di conoscenze teoriche e di conoscenze pratiche, di sapere e saper fare*, aventi come referenti comuni situazioni educative determinate.

2. Punti di problematizzazione e di concretizzazione

Si tratta non già di affidarsi a formule ispirate alla razionalità "canonica", ossia al controllo totale del contesto, quanto e soprattutto di impegnarsi in *una ricerca continua* volta alla conquista di *un difficile equilibrio fra teoria e prassi*.

Ma non basta.

Occorre dare risposte alle domande seguenti:

- Come fare *per capire* la pratica? Ovvero: come costruire una teoria della pratica?

- Come fare *per far dire* la pratica, da parte degli insegnanti? C'è un sapere pratico che si genera alla prova dell'esperienza che s'aspetta di essere esplicitato per diventare trasferibile e comunicabile.

- Come articolare la formazione che tenga conto dell'acquisto della ricerca *sulla* pratica?

C'è insomma un cammino da fare da parte della ricerca educativa.

Offro qualche indicazione.

3. Alla ricerca della teoria della pratica

Prezioso -come è noto- risulta il contributo di Schön e significativi sono gli esiti della *ricerca empirica*: per entrambi rimando alla vasta e nota letteratura; qui per economia di spazio mi limito a tratteggiare una linea di indagine.

4. Per una possibile formazione teoria-pratica

Come iniziare gli insegnanti al sapere pratico?

4.1. *Far vivere l'esperienza pratica: il ruolo del tirocinio*

La costruzione del sapere pratico si effettua in contesto, attraverso un *tirocinio* diretto che si compie come azione di conoscenza e intelligenza dell'azione, che equivale ad un lavoro effettivamente epistemologico.

Si è fatta sempre più matura la consapevolezza epistemologica dei processi effettivi che attivano i soggetti in situazione nel momento in cui devono affrontare un problema: di solito i comportamenti efficaci sono lontani dalle regole "canoniche" prescritte dall'analisi decisionale, mentre diventano appropriati quando sono sensibili alla cultura interna correlata al contesto, integrati fra azione e riflessione⁸.

L'apprendimento della dimensione tecnica, il *know-how*, sarà possibile anzitutto attraverso l'attivazione di una relazione densa di scambio fra un soggetto esperto ed uno novizio, una relazione centrata sull'osservazione, sulla pratica e sull'imitazione, così non andranno persi gli elementi procedurali, sacrificati in un processo di trasmissione verbale. Un approccio formativo che apprenda dalla conoscenza accumulata dai modelli di *learning* dovrà essere capace di riconoscere il patrimonio rappresentato dalla conoscenza implicita, rassegnandosi, però, a non poterla misurare fino in fondo.

Si tratta di competenze che non si giustappongono alle conoscenze disciplinari, ma sono queste stesse che si manifestano mediante schemi di azione e repertori di strategie da attivare in tempi reali nelle forme dell'improvvisazione pianificata di cui parla Tochon⁹.

Non resta che promuovere la "coscienza del mestiere", la consapevolezza di essere tributari di un sapere collettivo, che si è tramandato in una cultura, sviluppando un comune sentire fra la "gente di mestiere" e facendo vivere (che significa: osservare, leggere, interpretare) i processi effettivi che si attivano in-situazione. Di non secondario interesse è far conoscere la scuola non solo sotto il profilo ideale dal punto di vista della organizzazione e parlarne in termini di razionalità, efficienza, ma anche sotto quello del rimosso, del suo "rovescio": le zone d'ombra, gli

⁸ Ha scritto E. Morin: "tutto il nostro insegnamento tende al programma, mentre la vita ci richiede strategia e se possibile serendipità e arte. È proprio un ribaltamento di concezione che si dovrà attuare per prepararci ai tempi dell'incertezza" (*La testa ben fatta*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano 2000)

⁹ Cfr. *L'enseignant expert*, Nathan, Paris 1993.

angoli bui, i lati oscuri (le ansie, le paure, le attese), elaborando una “clinica” della scuola¹⁰.

A questo punto è rilevante chiedersi: come si sviluppi quel rapporto fra azione e riflessione che, secondo alcune analisi del profilo professionale dell’insegnante, costituisce accanto alle competenze di area disciplinare, di natura metodologica e di carattere relazionale, uno dei nodi della mappa della competenza di base per insegnare.

4.2. *Far capire la pratica: il laboratorio come luogo per apprendere a pensare l’insegnamento*

Ora, che il tirocinio si configuri come un’esperienza pratica necessaria è indubbio; tuttavia ha bisogno di essere interpretata. Occorre pertanto un *distanziamento* rispetto alla pratica, in vista di spiegarla. Senza voler sottostimare l’esercitazione del tirocinio: ma l’esperienza e l’esercitazione non bastano, occorre ricostruirle in termini di significati. Si tratta di coniugare la pratica formativa diretta in una situazione reale con la *pratica riflessiva*, di cui si è già detto: per capire la pratica utilizzare la riflessività¹¹ come modalità di briefing, quasi un rivedersi in azione, “un rivedere il proprio film didattico”¹². È il punto del distanziamento dall’azione.

Il laboratorio come cerniera in grado di saldare i tempi della preparazione formale e della preparazione “pratica” attraverso l’analisi, la pro-

¹⁰ Per un primo orientamento sul “rovescio” della vita organizzativa cfr. P. G. Quaglino, *La vita organizzativa*, Raffaello Cortina, Milano 2004.

¹¹ Il termine *riflessività* viene qui usato nel senso di mettere sotto scrutinio il senso comune, come arriviamo a sapere ciò che riteniamo di sapere, attenzione a ciò che si fa e come si fa.

La pluralità semantica del termine:

la *riflessività tradizionale* “si è fatto sempre così”;

la *riflessività moderna* guardare oltre il banale, per cogliere le leggi che regolano l’ovvio;

la *riflessività postmoderna* in cui cede la centralità del saper esperto sorge il sapere da decostruire e ricostruire con il dialogo. Ogni sapere è circolare e dialogico.

La riflessione nell’azione (sull’azione) è un’attività mentale di alto profilo parzialmente cosciente che utilizza saperi dichiarativi e procedurali non da applicare alla lettera, ma come “griglie di lettura” delle situazioni educative complesse e dei principi di orientamento dell’azione. L’azione - si avverte - deriva da un giudizio professionale, da una decisione: è il risultato di una riflessione nell’azione.

¹² È nel laboratorio che può venire provata l’autoscopia, una procedura che fa leva sulla registrazione-video delle azioni di aula per consentire un’analisi a posteriori, in piccoli gruppi di principianti con l’assistenza di un tutor, con l’affermazione dell’insegnante novizio come “pratico-riflessivo”.

spettiva e la riflessione sull'insegnamento in azione. *Luogo*, cioè, in cui *si apprende a conoscere l'insegnamento*, ovvero *che cosa è, come si fa, con quali condizioni, con quali conoscenze, adottando modelli, teorie*, in grado di rappresentare l'insegnamento non solo in forme analitiche, ma, e soprattutto, nella sua complessità strutturale: come azione da realizzare in una situazione (educativa, istituzionale e non) in un particolare momento.

4.2.1. Far dire la pratica

Il laboratorio è anche deputato a tradurre in linguaggio la prassi educativa, collocandola nell'orizzonte dei fatti nel mondo dei possibili: nel gioco immateriale delle congetture, delle ipotesi, degli esperimenti mentali.

Questi i passi più rilevanti.

Ricostruire la memoria: quel *thesaurus* del lavoro didattico, patrimonio insostituibile del docente, attraverso il quale può ricostruire la sua biografia di prove professionali, di successi più meno memorabili, ma anche di fallimenti, dai quali ha sempre imparato qualcosa. Certo non ricorda tutto a riguardo di questo bagaglio, come lo ha procurato né da chi: rimanda a stilemi e relazioni personali che possono fare tutt'uno col modo di essere del soggetto. Il suo pensiero non è separato dalla situazione, anzi è inglobato in essa e nell'azione stessa: ideazione che si compie nel fare e nell'agire stessi.

E qui il *narrare il sé professionale attraverso le scritture* acquista densa rilevanza.

Esplicitare le conoscenze "tacite": quel sapere, acquisito mediante l'azione, accompagnata dalla memoria di altre operazioni, immagini mentali, metafore, e non mediante concetti. Pensiero vissuto che si può raccontare, anche mostrare, ma solo per aneddoti per "incidenti critici" che per quanto cumulati, sono parzialmente sovrapponibili e comunque hanno il raggio breve di una specifica circostanza. Si tratta di quella conoscenza che gli esperti hanno "sul come fare le cose", la capacità di risolvere alcuni particolari tipi di problemi o la capacità di elaborare dei buoni giudizi basati sull'esperienza. Essa contiene elementi effimeri, come pareri soggettivi, intenzioni e modi di vedere le situazioni: altamente personale, difficile da formalizzare e perciò difficile da comunicare agli al-

tri. Scrive Michael Polanyi: "Possiamo sapere più di quanto siamo in grado di raccontare".

Nondimeno è l'insieme di conoscenze su cui si fonda qualsiasi competenza esperta e qualsiasi conoscenza connessa all'attività quotidiana, al lavoro e ai contesti in cui le persone operano. La conoscenza su cui si basa il comportamento quotidiano, più o meno esperto, ha anche la caratteristica di essere contestuale, di riferirsi cioè ad un ambiente specifico. È frutto della costruzione sociale, di scambi, di contaminazioni, di discussioni, pratiche di elaborazioni¹³. Vale qui recuperare la distinzione fra *dimensione cognitiva* (paradigmi, modelli mentali, rappresentazioni) e *dimensione tecnica* (know-how, expertise applicata ad uno specifico contesto, legata all'esperienza, non trasmissibile attraverso l'educazione tradizionale) nell'ambito della conoscenza.

Verbalizzare le credenze: sappiamo molto poco su che cosa gli insegnanti sanno e quali sono le loro credenze: per esempio, circa le discipline, credenze maturate nel corso degli studi scolastici. E tutto questo non senza il colore di un orientamento emozionale in rapporto alla disciplina, in base alle gratificazioni ricevute ed ai rapporti più o meno felici con gli insegnanti che le hanno impartite: sono fattori predittivi sui modi con cui quello studente insegnerà quella disciplina nel momento in cui diventerà insegnante.

Si tratta di concezioni poco articolate e largamente implicite ma che sembrano influenzare in maniera notevole i processi cognitivi, metacognitivi ed operativi che si mettono in atto¹⁴:

- *idee ingenuè;*
- *credenze personali;*
- *concezioni spontanee.*

Una buona formazione dovrebbe aiutare gli insegnanti a rendere accessibili le proprie credenze e facilitare un loro esame ed un loro cambiamento nella direzione di "credenze" alternative.

¹³ A. S. Reber parla di implicit learning, un apprendimento acquisito in modo largamente indipendente dalla consapevolezza soggettiva, quasi automatico (*Implicit Learning and Tacit Knowledge: an Essay on Cognitive Unconscious*, Oxford Uni. Press, New York 1993).

¹⁴ Cfr. R. P. Abelson, *Differences between Belief and Knowledge Systems*, in "Cognitive Science", 3, pp. 355-366; J. Nespor, *The Role of Beliefs in the Practice of Teaching*, in *Journal of Curriculum Studies*, 19 (4), 317-328.

Ed altro.

Così operando il laboratorio si configura come il luogo dove:

Le pratiche divengono idee;

Le esperienze divengono concetti;

Le conoscenze divengono teorie e saperi.

Dunque, si presenta come *luogo di mentalizzazione* della connessione dei fondamenti culturali ed epistemici ed implicazioni circa la traduzione in-situazione di un apprendimento formativo: non solo come struttura nella quale si giunge a riconoscere la legittimazione reciproca della teoria e della pratica come fonti di conoscenza e di formazione, ma anche come (istanza di) uno spazio di interazione dialettica fra l'una e l'altra polarità. La conoscenza di laboratorio è essenzialmente esplicita, costituita in-vista-dell'-azione, in quanto conoscenza procedurale o di progettazione e a seguito-dell'-azione e, quindi, di riflessione e mantiene, della conoscenza scolastica, essenzialmente dichiarativa, la propensione a qualificarsi come generale, comunque sotto forma di principi di massima e di criteriologia pragmatica.

Le idee di Dewey (il laboratorio come luogo per portare alla luce la continuità fra sapere dell'esperienza e conoscenza scientifica) hanno fatto scuola ed oggi si ritrovano nel paradigma di ricerca avviato da Schön che si sta rivelando fecondo per i programmi di formazione iniziale degli insegnanti, dove la distinzione fra formazione generale e pratica viene messa in crisi.

In questa prospettiva il laboratorio diventa *il luogo accreditato*, in grado di alimentare e legittimare il divenire della professionalizzazione: il luogo che rende intelligibile l'esperienza condotta sul campo da parte del tirocinante sotto la guida dell'insegnante-supervisore.

Si tratta del superamento del paradigma applicativo dalla teoria alla pratica, dallo studio all'azione, dal sapere al fare in favore di una formazione concepita sull'articolazione funzionale teoria e pratica. Il che richiede che si eviti il modello secondo il quale i docenti insegnino la teoria e i pratici la pratica. Occorre, invece, trovare forme di confronto critico e di apporto dialetticamente integrato.

Vorrei osservare, concludendo, che la realtà dell'insegnamento è shakespearianamente molto più ricca della conoscenza che può offrire un

solo paradigma interpretativo e che, pertanto, solo una pluralità di approcci potrebbe offrire un quadro della complessità dell'universo didattico.

La professionalizzazione efficace passa attraverso l'analisi e la modellazione delle situazioni di lavoro; da qui l'esigenza di "*comprendre les situations de travail des enseignants*"¹⁵.

Il che è il grande impegno della ricerca didattica attuale.

Se il primo compito dei ricercatori è quello di produrre teorie, modelli teorici, questi devono costituire i *linguaggi per far "dire le pratiche"* in forme generali.

C'è -l'ho già rilevato- un sapere pratico che si genera alla prova dell'esperienza che s'aspetta di essere esplicitato per diventare trasferibile e comunicabile. Il problema aperto è quello di *trovare galileianamente un alfabeto della conoscenza pratica* per riuscire a dirla universalmente: *la teoria deve "dire" la pratica.*

¹⁵ M. Huber - P. Chautard, *Les savoirs cachés des enseignants*, L'Harmattan, Paris 2001, p. 11.

Luciano Galliani

Le motivazioni pedagogiche, sociali, sindacali per ritenere “speciale” la professione dell’insegnante e quindi anche i suoi percorsi di formazione iniziale e in servizio sono, da sempre, sui tavoli delle politiche educative nazionali e internazionali.

Nel nostro paese sarebbe necessaria una “normalizzazione” della professionalità docente, nel senso di renderla “trasparente” attraverso una descrizione condivisa delle tre dimensioni in cui si sviluppano tutte le professioni¹ nella società post-industriale: produttivo-lavorativa, istituzionale-sociale, individuale-progettuale.

Dal nostro 2° Rapporto di ricerca applicata² si conferma l’auspicio del Libro Verde TNTEE-Commissione Europea “Sulla formazione degli insegnanti in Europa” che nuovi curricula universitari orientati da *modelli professionali di competenze*, in cui siano definiti ruoli, compiti, assieme ai requisiti per svolgerli, ai metodi e percorsi per acquisirli e alle modalità di verifica della loro acquisizione, sostituiscano *modelli tradizionali di curricula centrati sulle discipline accademiche*, quasi sempre disconnesse dalle corrispondenti materie scolastiche e comunque con obiettivi e compiti differenti dall’insegnamento e dall’apprendimento a bambini e adolescenti nei contesti scolastici.

¹ F. Butera, *Dalle occupazioni industriali alle nuove professioni*, F. Angeli, Milano, 1987.

² L. Galliani, E. Felisatti (a cura di) *Maestri all’Università. Curriculum, tirocinio, professione*, Pensa, Lecce 2005.

1. Concezioni, pratiche, contesti della professione docente e modello curricolare

Il ragionamento sul curricolo va ricondotto innanzitutto alle finalità della formazione iniziale degli insegnanti e alla verificabilità empirica del loro perseguimento e raggiungimento. Ciò comporta una innovazione sostanziale su tre piani: i *contenuti di un apprendimento professionalizzante*, i *parametri di efficacia della didattica universitaria* e i *dispositivi di integrazione dei saperi*.

La prima considerazione riguarda la “struttura” della professione docente e quindi le *concezioni*, le *pratiche* e i *contesti* che la definiscono e che devono tradursi in contenuti formativi. Le concezioni dell’insegnante vengono dinamicamente costruite tenendo conto delle interazioni fra almeno cinque componenti: le teorie, i codici deontologici, lo sviluppo di carriera, la condizione sociale, i modelli curricolari.

La rilevanza di ognuno di questi dipende, come abbiamo visto dai questionari della nostra ricerca, dalle diverse percezioni della professione all’inizio del percorso universitario, alla fine di esso, dopo l’entrata nella scuola, dopo anni di servizio. Viene confermato, però, il potere ispirativo e modellante degli *approcci teorici all’insegnamento*, sintetizzati da Fenstermacher e Soltis³ nelle “figure” del *manager*, del *facilitatore*, del *liberatore della mente*.

Rispetto alla definizione di un “codice deontologico della professione docente”, in situazione non solo italiana siamo ancora ai balbettamenti⁴, nella difficoltà di sintonizzare la *mission professionale*, fondata sulla libertà d’insegnamento garantita costituzionalmente (art. 33 e 34), con la *mission istituzionale* della scuola come servizio pubblico alla persona e alla comunità, organizzato secondo mutevoli leggi di politica formativa.

A delineare la figura dell’insegnante concorrono anche le *modalità del reclutamento*, pensiamo ai lunghi anni di precariato e dello *sviluppo di carriera*, legato principalmente all’anzianità e ad una unicità della funzione docente che non ha saputo articolarsi in compiti e mansioni effet-

³ G.D. Fenstermacher & J.F. Soltis, *Approachers to Teaching*, Teachers College Press, London 2004 (4^a ed.).

⁴ AA.VV., *Per un codice deontologico degli insegnanti*, Annali della Pubblica Istruzione, Le Monnier, Firenze 2003.

tivamente valorizzanti diverse competenze e responsabilità, oltre la gestione della classe.

La stessa condizione di vita e di lavoro degli insegnanti, rilevata dalle indagini IARD (1990 e 1999) curate da A. Cavalli, è profondamente mutata non solo a livello oggettivo di status sociale ed economico, ma soprattutto nelle rappresentazioni soggettiva ed ideale sia dei docenti sia dell'opinione pubblica. La considerazione dell'insegnante come professionista è minoritaria perfino nel mondo della scuola, dove ancora sopravvive l'immagine dell'impiegato esecutivo e predomina quella del funzionario pubblico.

In questo quadro di costruzione dell'immaginario collettivo il *modello curricolare* per la preparazione degli insegnanti assume un significato simbolico, che va oltre il suo intrinseco valore formativo, come hanno dimostrato la Laurea per la formazione dei maestri e la Scuola di specializzazione per gli insegnanti della secondaria. Allo stesso modo viene letta oggi la laurea specialistica che riconosce l'insegnamento come "attività di elevata qualificazione", non riflettendo sul fatto che il cambio avviene senza motivazioni dettate da alcuna ricerca scientifica o indagine valutativa sulle esperienze condotte e i risultati ottenuti dal 1998 ad oggi nei corsi in Scienze della Formazione Primaria e nelle SSIS. Il curriculum, invece, è determinante nel disegnare la professionalità docente, nei suoi schemi di pensiero e di azione, che potranno essere negli anni arricchiti e sviluppati, ma difficilmente cambiati.

Oltre alle *concezioni*, definiscono l'insegnamento anche i *compiti di lavoro* richiesti, che si traducono nelle pratiche professionali. Sono rappresentate dai "copioni di vita quotidiana" nelle scuole e nelle classi, dove le *azioni* (progettare, far lezione, valutare) si intrecciano con le *relazioni* interne (gestire la classe, rapportarsi ai problemi dei singoli allievi, interagire con i colleghi nelle riunioni, collaborare con il dirigente, ecc.) ed esterne (dialogo con le famiglie, marketing sociale, costruzione di reti educative territoriali, attività di orientamento, collaborazione con il mondo del lavoro, rapporti con i decisori politici). *Azioni didattiche e relazioni educative* costituiscono il nocciolo duro dei "fabbisogni formativi"⁵ degli insegnanti in servizio, considerando sia la progettualità individuale e

⁵ G.P. Quaglino, G.P. Carrozzi, *Il processo di formazione: dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*, F. Angeli, Milano, 1998; M. Spinosi, I. Summa, *I bisogni formativi dei docenti e della scuola*, 2000, www.bdb.it/funzioniobiettivo

collettiva dello sviluppo professionale sia le esigenze istituzionali generali e specifiche dell'organizzazione scolastica.

Va aperta qui una breve riflessione sulla terza componente (oltre le *concezioni* e le *pratiche*) che definiscono la "struttura" della professione docente, cioè il *contesto* organizzativo, tecnologico, culturale, sociale, politico, di cui la scuola fa parte e contribuisce a determinare. Ribaditi l'autonomia della scuola come garanzia della libertà di insegnamento e del pluralismo culturale e allo stesso tempo, il dovere dello Stato e delle Regioni di indicare e garantire gli obiettivi generali del processo formativo e quelli specifici d'apprendimento relativi alle competenze degli studenti, la questione riguarda il "patto sociale", e quindi le modalità con cui l'organizzazione scolastica risponde ai suoi scopi, socialmente, culturalmente ed economicamente rilevanti. La grande maggioranza degli insegnanti attuali si è ritrovata a gestire alla fine del secolo scorso un passaggio d'epoca nei processi di socializzazione: non più "un soggetto debole da far diventare adulto", ma diritti e autonomia di ogni età dello sviluppo e scambi educativi per tutto l'arco della vita (*life-long and life-wide learning*). Nella società "cognitiva" e "comunicativa" determinata dalla globalizzazione la scuola, collocandosi fra "altri" produttori formali, non formali e informali di risorse educative, è alla ricerca di un nuovo ruolo formativo, finalizzato a preparare persone in grado di "governare" il proprio "ecosistema soggettivo"⁶ in relazione alla complessità e quindi acquisire conoscenze, abilità, competenze per operare scelte, accedere ai cambiamenti, valorizzare le risorse interne ed esterne. Il cambiamento di una organizzazione come la scuola, centrata sulla cultura dell'apprendimento, dipende principalmente dalle interazioni sociali dei propri attori: gli insegnanti e i dirigenti hanno il potere di prendere decisioni affinché non solo vi sia corrispondenza con le esigenze di sviluppo culturale ed economico della società, ma la qualità dell'educazione, dell'istruzione e del servizio,⁷ sia sostanziata da un progetto valoriale di persona⁸ e di società⁹.

⁶ S. Scanagatta, *Socializzazione e capitale umano*, Cedam, Padova, 2002.

⁷ L. Galliani (a cura di), *Ricerca pedagogica e qualità della formazione*, Pensa, Lecce, 1999.

⁸ Flores G. D'Arcais, *Le ragioni di una teoria personalistica dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 1987.

⁹ U. Stefanini, *Personalismo sociale*, Studium, Roma, 1952; A. Pavan (a cura di), *Dire persona*, Il Mulino, Bologna, 2003.

Oltre a quello dei “contenuti”, un curriculum universitario (sistematico e ripetibile) per la formazione degli insegnanti, orientato da modelli empirici di competenza, relativi e verificabili nei diversi cicli scolastici, deve innovare i *parametri* sui cui misurare l’efficacia della didattica universitaria. La costruzione di una progettazione curricolare in cui siano individuate le competenze distintive da sviluppare nei futuri insegnanti (disciplinari, didattiche, relazionali, organizzative, deontologiche) porta ad una loro esplicitazione¹⁰, che rappresenta non solo gli obiettivi operativi del processo formativo, ma anche:

- la percezione degli scarti di padronanza delle conoscenze e delle capacità-abilità all’inizio del corso e di ogni insegnamento;
- la base per incrementare le performances individuali e di gruppo, all’inizio e alla fine di ogni attività didattica;
- la via per interiorizzare le competenze esplicite e esternalizzare quelle tacite, soprattutto nelle attività di laboratorio e di tirocinio;
- la condizione per utilizzare in modo efficace metodi e strumenti di monitoraggio delle attività didattiche (es: griglie di osservazione e questionari) e di valutazione dei risultati dell’apprendimento (es: prove oggettive strutturate e semistrutturate, project work, relazioni di ricerca, ecc.).

Allorché il curriculum universitario viene orientato da questi modelli empirici di competenza, che costituiscono non solo *nuovi contenuti* di apprendimento e quindi di formazione per la professione, ma anche *parametri* su cui misurare l’efficacia dell’azione formativa, si accetta che non vi sia più un *gerarchia tra saperi dichiarativi, saperi metodologici, saperi operativi* e quindi un sapere *distinto* dall’agire.

La ricerca scientifica e tecnologica sembra oggi progredire soltanto nell’intreccio e nella ricomposizione tra “*savoirs théoriques*” e “*savoirs d’action*”¹¹, a cui far corrispondere una *integrazione di paradigmi di apprendimento* (informazionista, interazionista, costruttivista)¹² e di *ambienti formativi* (aula reale/virtuale, laboratorio reale/virtuale, tirocinio/stage sul campo)¹³.

Nel modello di formazione iniziale degli insegnanti che abbiamo

¹⁰ F. Gerli, *La nuova formazione manageriale. Competenze, metodi, esperienze*, Carocci, Roma, 2002.

¹¹ J.M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d’action*, PUF, Paris, 1997.

¹² L. Galliani, *Didattica e comunicazione*, Studium Educationis, 3, 448-76, 1998.

¹³ R.D. Di Nubila, *Oltre l’aula*, Cedam, Padova, 2^a ed. 2004.

sperimentato¹⁴, l'asse *curricolo-professione* si regge sulla posizione dominante del contesto lavorativo e delle sue dimensioni formative, esplorando completamente i quattro stadi del ciclo di apprendimento, descritti da David Kolb¹⁵, e conseguenti a due tensioni: tra *esperienza concreta* sul campo e *pensiero astratto* produttore di teorie, tra *sperimentazione attiva di pratiche* innovative e *osservazione riflessiva*.

Occorre rilevare da ultimo che il modello curricolare di *formazione iniziale* degli insegnanti, orientato alle competenze e all'interazione *teorie-pratiche*, rappresenta una potenzialità formidabile per lo sviluppo della professionalità docente durante l'attività lavorativa attraverso la *formazione in servizio*. Agli insegnanti attuali manca l'*imprinting* pedagogico e professionale di questa formazione iniziale, vero "antidoto contro il declino della funzione docente".¹⁶

2. Prospettive di formazione degli insegnanti della scuola primaria tra riforma dell'università e riforma della scuola

"I percorsi di formazione iniziale dei docenti (...) si svolgono presso le università (...) nei corsi di laurea magistrale (...)finalizzati all'acquisizione delle competenze disciplinari, pedagogiche, didattiche, organizzative, relazionali e comunicative, riflessive sulle pratiche didattiche, che caratterizzano il profilo formativo e professionale del docente": così recita l'art. 3 del Decreto legislativo in attuazione dell'art. 5 della legge 53/2003 di riforma della scuola.

Le pratiche di formazione condotte in Italia con il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e con le SSIS - Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario e il confronto con gli altri Paesi europei, i documenti e gli studi comparativi internazionali prodotti in questi anni¹⁷

¹⁴ L. Galliani, E. Felisatti, *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione degli insegnanti*, Pensa, Lecce 2002.

¹⁵ D. Kolb, *Experiential learning*, Prentice Hall, New Jersey, 1984.

¹⁶ E. Felisatti, *La formazione nell'impatto con la professione: la percezione dei neo-occupati* in L. Galliani, E. Felisatti, (a cura di) *Maestri all'Università. Curricolo, tirocinio e professione*, op. cit.

¹⁷ OCDE, *La qualité de l'enseignement*, Paris, 1994 ; *Libro Verde sulla formazione degli insegnanti in Europa*, Rete TNTEE della Commissione Europea; Report Eurydice alla Commissione Europea: *The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns*; Documento della rete ENTEP - European Network on Teacher Education Policies.

convergono nel ritenere la professionalità dell'insegnante sempre meno centrata sulla trasmissione di contenuti disciplinari e sempre più specificata dalle azioni di "mediazione educativa", attente alle condizioni, ai processi e ai metodi dell'*apprendere ad apprendere*¹⁸. Non partendo da zero, ma da otto anni di attività nei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria e nelle SSIS e di studi/ricerche ad essi collegate¹⁹, non sembra produttivo ridefinire in un enciclopedico *Syllabus* le minuziose articolazioni che compongono la professionalità degli insegnanti, quanto invece ribadire la relazione di coerenza tra le *competenze* e i *saperi* da costruire individualmente e socialmente durante il percorso formativo universitario, garantendo i quattro indicatori di qualità da noi sperimentati: l'interazione tra teorie e pratiche, l'adozione di metodologie di ricerca scientifica, la contestualizzazione etico-sociale della professione docente, l'integrazione e la co-evoluzione dei luoghi della formazione nella partnership tra università e scuola.

Non ritenendo, inoltre, produttivo condurre una ennesima valutazione comparata delle modalità non solo semantiche con cui raggruppare *aree di competenze* - avendo già linee guida nella ricerca CERI-OCSE del 1994 con le cinque aree di prestazione esperta, nel Decreto del 1998 con le 12 "attitudini e competenze caratterizzanti il profilo professionale del docente", con l'elaborazione magistrale di Philippe Perrenoud sulle 10 nuove competenze per insegnare²⁰ - sembra più utile raccogliere la

¹⁸ J. Delors, *Nell'educazione un tesoro*, Rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo, 1997.

¹⁹ L. Galliani, E. Felisatti (a cura di), *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione degli insegnanti*, 1° Rapporto di ricerca, Pensa, Lecce, 2002; *Ibidem*, *Maestri all'Università. Curricolo, tirocinio e professione*, 2° Rapporto di ricerca, Pensa, Lecce, 2004; G. Bonetta, G. Luzzatto, M. Michelini, M.T. Pieri, *Università e Formazione degli insegnanti: non si parte da zero*, Forum, Udine, 2002; AA.VV., *La formazione iniziale degli insegnanti*, Rassegna, 2002, Istituto Pedagogico, Provincia di Bolzano; M.C. Michelini (a cura di), *L'apprendista e il tirocinio nella formazione iniziale dei docenti*, Quattroventi, Urbino, 2003; G. Zanniello (a cura di), *Primi maestri laureati*, Palombo, Palermo, 2003; AA.VV., *La formazione dell'insegnante*, Formazione & Insegnamento, 2003-2004, 2005-2006, SSIS Veneto, Pensa, Lecce; AA.VV., *DidatticaMente*, la voce della SSIS, 1-2, 2003, ETS, Pisa.

Va segnalata infine la rivista *Università e Scuola*, promossa dalla CONCURED che ha accompagnato fin dall'inizio con studi, ricerche e resoconti di esperienze italiane e straniere, la formazione degli insegnanti nelle SSIS e nei CLSFP.

²⁰ U. Margiotta (a cura di), *L'insegnante di qualità*, Armando, Roma 1999; DM 26 maggio 1998 "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", Allegato A; P.H. Perrenoud, *Dix Nouvelles compétences pour enseigner*, ESF, Paris 1999.

sfida sugli elementi costitutivi della competenza e sui livelli di padronanza, acquisibili nel curriculum universitario.

Essere d'accordo nell'integrare nella competenza *conoscenze-capacità-valori*, evitando le opposte derive del generalismo e del tecnicismo, non è ancora sufficiente per orientare la progettazione curricolare alla costruzione delle competenze. Occorre una opzione sul *sapere pedagogico* – nelle sue dimensioni filosofico-teoretiche, storico-sociali, metodologico-didattiche, empirico-sperimentali – come *orizzonte critico* fondante la professionalità docente. La sua centralità è garanzia di senso coesivo rispetto ad un progetto curricolare di natura multidisciplinare per le conoscenze e capacità da costruire. È certo che, in questa prospettiva, non è sufficiente che la formazione rinnovi i suoi *percorsi* (dalla laurea quadriennale e dalla SSIS alla laurea triennale + laurea magistrale + praticantato), se contemporaneamente non vengono rivisti e modificati in profondità i suoi *processi*, strutturalmente conformati ad un modello di insegnamento universitario, irrimediabilmente entrato in crisi nelle sue tradizionali strategie trasmissive, perché inefficace nel “personalizzare” l'apprendimento e il cambiamento.

La formazione degli insegnanti, nel cambio del percorso, rischia di non colpire il bersaglio, se pensa al compito dialettico di ricomporre *cultura* (le discipline di insegnamento) e *professionalità* (la relazione con il contesto psico-socio-pedagogico) invocando l'unità della persona e non piuttosto accompagnando il divenire concreto delle persone in formazione attraverso l'esercizio pratico e integrato dei saperi, in una cultura pedagogica che, attraverso la cura e l'accompagnamento, si fa professione.

La nostra proposta per i futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria portata a compimento progettuale nel Tavolo⁷²¹ - istituito dal MIUR per combinare riforma delle classi di laurea (D.M. 270/04) e riforma della formazione iniziale degli insegnanti (legge 53/2003, art. 5) – si qualifica non solo per la considerazione unitaria del percorso formativo (laurea triennale + laurea magistrale + praticantato), ma anche per “l'alternanza longitudinale”, al fine di evitare il passaggio brusco e rischioso

²¹ *Il corso di Laurea Magistrale per l'insegnamento nella Scuola dell'Infanzia e nella Scuola Primaria. La proposta del Tav. 7 al Ministro*, in *Generazioni*, Rivista quadrimestrale della Facoltà di Scienze della Formazione, 2005, 4, 159-180.

dal modello curricolare “integrato” tra area contenutistico-disciplinare e area educativo-didattica ad un modello “sequenziale”. Ciò ha comportato come conseguenza una quota alta, rispettivamente di 70 e 50 CFU nelle due aree, di requisiti curricolari per l’accesso alla laurea magistrale e quindi un mix equilibrato di attività didattiche e relativi crediti - afferenti a settori scientifico-disciplinari e ad ambiti di base e caratterizzanti - polarizzati al 50% sulla *formazione docente* (pedagogici, metodologico-didattici, psicologici, sociologico-antropologici, filosofici, giuridici) e per l’altro 50% sui *contenuti degli insegnamenti con le relative didattiche* (nei campi linguistico-letterario, storico-geografico-sociale, matematico-informatico, delle scienze della terra e dell’ambiente, delle scienze della vita e della materia, della musica e della comunicazione sonora, del corpo e delle scienze motorie, del disegno e delle arti visive e della comunicazione mediale, della lingua inglese).

La riflessione critica, intervenuta con il cambio del quadro politico, ha portato il Coordinamento dei presidenti dei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria alla richiesta prioritaria di una laurea quinquennale “a ciclo unico”²², in modo da garantire l’organizzazione di un percorso curricolare a forte integrazione e soprattutto scelto fin dall’inizio per un motivato orientamento all’educazione dei bambini e alla professione magistrale.

Richiamando la nostra rappresentazione tridimensionale del curricolo nell’integrazione sincronica tra insegnamenti - laboratorio - tirocinio, abbiamo delineato un *ambiente formativo* che si sviluppa diacronicamente in continuità temporale nei sei anni e si amplifica sincronicamente nella spazialità espandendo conoscenze, capacità e competenze dei futuri insegnanti.

Le sei aree curricolari - che rappresentano le competenze di base (scientifico-culturali), le competenze specialistiche (didattico-organizzative) e le competenze trasversali (relazionali-sociali) - dinamicamente innestate una sull’altra e didatticamente esplorabili in progressioni temporali a geometria variabile, corrispondono ai saperi fondativi delle scienze dell’educazione (1° area), ai saperi metodologici della didattica e del-

²² Le condizioni di base, ribadite dalla Conferenza dei Presidi, sono tre: l’attivazione prioritaria nelle Facoltà di Scienze della Formazione, il numero programmato fin dall’inizio a livello regionale, il supporto dei supervisori provenienti dalle scuole.

le tecnologie (2° area), ai saperi disciplinari di base (3° area), ai saperi disciplinari caratterizzanti (4° area), alle didattiche dei saperi disciplinari (5° area), ai saperi d'azione educativa sul campo (6° area).²³

3. Alla ricerca di un curriculum per gli insegnanti della scuola secondaria

Le SSIS dal marzo 2003 con la legge 53 non esistono più (sulla carta!), perché l'art. 5 prevede la laurea magistrale per insegnare anche nella scuola secondaria. Le norme del D.M. attuativo del 17 ottobre 2005 limitano la preparazione professionalizzante nelle scienze dell'educazione a soli 24 CFU su 120, rendendo privo di sostanza pedagogica il titolo abilitante. Nel migliore dei casi il curriculum, a cui il Tavolo 7 non riuscì a porre mano con la fine della legislatura, poteva prevedere altri 24 CFU per le didattiche disciplinari, 9 CFU di laboratorio integrato e altrettanti forse di tirocinio, mentre almeno 46 CFU dovevano essere riservati all'ampliamento e approfondimento della preparazione disciplinare, non più garantita da una laurea triennale rispetto alla laurea quadriennale, necessaria precedentemente per accedere alla specializzazione biennale. L'art. 5 richiama espressamente "preminenti finalità di approfondimento disciplinare" della laurea per l'insegnamento nella scuola secondaria.

Questo "lascito" della Riforma Moratti si scontra con due questioni irrisolte: una prima sul profilo culturale e professionale dell'insegnante e una seconda sull'organicità istituzionale dei percorsi formativi.

Sappiamo dalle esperienze degli altri paesi europei e dalle evidenze empiriche della ricerca scientifica internazionale che, su una solida preparazione disciplinare, vanno costruite competenze psicologiche (processi di sviluppo e di apprendimento degli allievi preadolescenti e adolescenti), pedagogiche (teorie e modelli educativi), sociologiche (relazioni del sistema scolastico con contesti sociali, multiculturali, politici), etiche (mission della scuola e paradigmi deontologici della professione docente), didattico-organizzative (azioni di progettazione, gestione, valutazione e relazioni comunicative interne ed esterne dell'istituto scola-

²³ L. Galliani, *Per un modello curricolare di formazione degli insegnanti basato sulle competenze*, in C. Xodo (a cura di), *Dimensioni della professione docente. Cultura, competenze, deontologia*. Atti della V Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria - dicembre 2004, Pensa, Lecce 2006.

stico). Queste competenze acquisibili in percorsi universitari di 2° livello, secondo le precise indicazioni del Progetto Tuning per la formazione degli insegnanti, prevedono 60 CFU nelle Scienze dell'Educazione.

La seconda questione di natura politico-istituzionale riguarda il ruolo delle SSIS, prorogate dal nuovo Governo, in attesa di soluzioni che non ne cancellino l'esperienza positiva e nello stesso tempo assicurino un'adeguata ed equilibrata formazione culturale-disciplinare e professionale-trasversale, senza aumentare oltre i sei anni la preparazione iniziale dei futuri insegnanti secondari.

Le SSIS hanno evidenziato empiricamente, nelle loro pratiche migliori, la sostenibilità delle teorie pedagogiche sulla professionalità degli insegnanti (cultura e competenze) attraverso azioni didattico-formative (insegnamenti, laboratori, tirocinio) di integrazione curricolare tra l'area comune (scienze dell'educazione) e le aree specialistiche (didattiche disciplinari) sperimentando per la prima volta nella storia dell'Università del nostro Paese la collaborazione tra docenti universitari di diverse aree (umanistiche, sociali, scientifiche e tecnologiche) e tra loro e i docenti esperti provenienti dalla scuola.

L'accesso a numero chiuso, i piani di studio differenziati, la frequenza obbligatoria, l'esame-concorso finale con immissione alle graduatorie, la partnership tra università e scuola evidenziata dal distacco dei supervisori di tirocinio: i fattori che hanno contribuito a consolidare positivamente questa esperienza innovativa, dalla quale sembra difficile staccarsi mentre è appena partito l'VIII ciclo biennale, cui sono aggregati anche i corsi speciali abilitanti per i precari (legge 143/2004).

La soluzione prospettata dal Presidente della CoDiSSIS e da esponenti autorevoli del Gruppo Interministeriale Scuola-Università è quella di mantenere le SSIS così come sono, modificando le condizioni di accesso (laurea triennale soltanto o accompagnata da ulteriori CFU per specifiche classi di concorso abilitanti all'insegnamento) e premiando chi detiene una laurea magistrale disciplinare (con punteggi preferenziali nell'accesso e abbreviazioni di corso con specifici CFU riconosciuti). Per rendere praticabile questa soluzione è necessario, però, non solo ritirare il D.M. del 17/10/2005 e riscriverlo da parte del Governo, ma anche modificare in Parlamento l'art. 5 della legge 53/2003, che rende obbligatoria la laurea magistrale abilitante per l'insegnamento.

In questa prospettiva la revisione delle classi di abilitazione per la scuola secondaria potrebbe essere organicamente collegata all'innalzamento dell'obbligo a 16 anni e alla ridefinizione legislativa dei percorsi di istruzione e di formazione professionale della scuola secondaria di secondo grado.

Una via meno traumatica – che non prevede la modifica parlamentare della legge 53/2003 ma soltanto dei Decreti delegati relativi alla formazione degli insegnanti e alla articolazione della scuola secondaria di 2° grado, compresa la formazione professionale – è quella di mantenere la laurea magistrale abilitante all'insegnamento, ridefinendone gli equilibri curriculari tra approfondimenti disciplinari, didattiche disciplinari e area trasversale psico-socio-pedagogica, ampliando quest'ultima nell'anno di "formazione in ingresso" con attività di laboratorio didattico integrato e di tirocinio diretto e indiretto, organizzate dalle "strutture di ateneo o di interateneo". A queste andrebbe trasferita l'eredità delle SSIS per quanto riguarda la "gestione" organica e unitaria della formazione iniziale (programmazione regionale dei corsi di laurea, definizione dei curricula e del corpo docente, rapporti con le scuole e utilizzazione dei supervisori di tirocinio) e la responsabilità condivisa con la dirigenza della scuola, di monitorare e valutare il periodo di praticantato, che dovrebbe consentire l'accesso diretto ai posti di lavoro, secondo i fabbisogni programmati. E' evidente che in questo caso il limbo delle graduatorie permanenti, con il relativo precariato, va eliminato e il reclutamento dei docenti può ritrovare una via maestra di stretto collegamento con l'accesso a numero chiuso alla laurea magistrale, secondo procedure già delineate nella bozza di Decreto applicativo dell'art. 5 e poi inaspettabilmente cancellate nella versione finale.

Alle "strutture di ateneo o di interateneo" dovrebbero rimanere affidati, secondo una visione organica della formazione degli insegnanti, non solo la preparazione iniziale e la formazione in ingresso, ma anche compiti specifici per la formazione in servizio e per la formazione permanente con la promozione e il governo dei "Centri di eccellenza".

Conclusioni (provvisorie!)

Le proposte brevemente delineate per migliorare i percorsi integrati di laurea magistrale abilitante sia per la scuola dell'infanzia primaria sia per la scuola secondaria prevedono, in primo luogo, una riflessione aperta sulle evidenze empiriche della ricerca di settore e sulle buone pratiche condotte in questi anni non solo in Italia e, in secondo luogo, la disponibilità del mondo accademico a rinunciare a corporativismi settoriali per convergere su un "profilo culturale e professionale del docente", condiviso con il mondo della scuola.

Temo, però, che sia più facile e redditizio mantenere lo *status quo ante* usando la "clava" contro l'art. 5 della legge Moratti invece del cacciavite con le relative abilità fini, disattendendo così anche l'insegnamento prodiano!

Silvia Kanizsa

L'apertura del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria nel 1998, ha radicalmente mutato le modalità di formazione dei docenti della scuola dell'infanzia e primaria che fino a quel momento si limitavano a un corso di scuola Secondaria superiore e ha fornito all'Università lo stimolo necessario a ripensare e a mettere in pratica le proposte che si andavano facendo rispetto alle competenze teoriche e pratiche di cui l'insegnante aveva bisogno per poter espletare al meglio il suo compito. La prima formazione ha costituito così una sfida per l'Università, che si è trovata a dover gestire un corso di studi molto particolare in cui ha dovuto dimostrare di essere in grado di operare su fronti molteplici, che vanno dalla preparazione teorica su una vasta gamma di discipline alla capacità di rapportarsi col mondo della scuola, aiutando gli studenti a immergersi in modo fattivo all'interno delle classi. Infatti il maestro deve insegnare una varietà di discipline che spaziano dall'italiano alla matematica, alle scienze, alla storia o alla geografia, alla musica, al disegno e così via e nello stesso tempo deve essere molto attento alle necessità dei suoi piccoli alunni, alle loro caratteristiche, a come apprendono e a come si relazionano con lui, coi compagni e con il sapere. L'età che va dai 3 agli 11 anni è poi particolarmente delicata e il maestro è una figura chiave nella crescita dei bambini e nel loro accostarsi con piacere o con noia a ciò che la scuola offre. È logico che la sua preparazione debba tener conto di tutti questi elementi e soprattutto tener conto della necessità di compenetrare i momenti disciplinari con quelli più squisitamente pedagogici e didattici. Ciò fa sì che la sua preparazione richieda una delicata alchimia e che la preparazione universitaria debba sorreggerlo in questo cammino prevedendo che i momenti teorici siano strettamente legati all'esperienza pratica.

Il decreto che istituiva il corso di laurea ha tenuto conto di queste

necessità e ha permesso di poter mettere a regime una formazione dei maestri assai originale anche a livello europeo saggiamente mescolando scienze umane (discipline dell'area 1: pedagogia, psicologia, sociologia, antropologia, filosofia...), discipline più specifiche (discipline dell'area 2: matematica, fisica, chimica, linguistica, letteratura, musica, arte, educazione motoria...) con momenti di riflessione/pratica personali attraverso i laboratori pedagogico-didattici e momenti di esperienza sul campo (tirocinio) guidata e supervisionata da insegnanti staccati dalla scuola a questo scopo. Possiamo dire che da questo punto di vista l'esperienza del Corso di Laurea in Formazione Primaria quadriennale che ha preso avvio nel 1998 è pienamente riuscita e siamo convinti, senza presunzione, di aver finora preparato dei bravi maestri (ormai quasi tutti inseriti nelle scuole). In una parola il decreto istitutivo prevedeva già tutti gli elementi che sono essenziali per preparare in modo efficace gli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria.

- In primo luogo il corso prevedeva che fossero impartite tutte le discipline che il maestro è tenuto ad insegnare. Queste sono state da noi proposte con l'occhio alla futura professione: prima di tutto fornendo gli elementi essenziali così da permettere agli studenti di orientarsi nella materia (questo è sempre stato fatto mediante una didattica attiva e per nulla "universitaria") e in particolare cercando di aiutarli ad acquisire, più che una gran quantità di nozioni - cosa che, visto il numero di discipline previste non era certo pensabile poter fare in soli quattro anni -, la logica che sta alla base di ogni singola disciplina, cercando di far loro capire come ragiona lo studioso della materia. In questo modo i futuri maestri sono stati preparati a presentare le materie non in modo scolastico, ripetitivo o libresco (nel senso di ripetere semplicemente parola per parola i manuali), cosa che nasce soprattutto dal non aver per niente chiaro il quadro epistemologico di riferimento, e ad essere pronti ad accogliere le suggestioni degli scolari e a tradurle in esperienze di apprendimento non episodiche e piene di senso.

- La presenza fin dall'inizio di un supporto pedagogico e didattico e delle altre scienze umane ha inoltre fornito l'aiuto a inquadrare il complesso delle discipline all'interno delle problematiche istituzionali, relazionali, personali che fanno parte della vita della scuola, oltre ad aiutare gli studenti nel difficile compito di imparare a progettare modi,

tempi e contenuti delle attività didattiche e di valutare le abilità e le competenze apprese dai loro allievi.

- Inoltre i corsi "accademici" sono stati strettamente legati alle esperienze di laboratorio, in cui gli studenti hanno potuto sperimentare in prima persona ciò che avevano appreso nei corsi ufficiali, e al tirocinio, in cui le esperienze personali e le conoscenze acquisite hanno potuto essere messe alla prova. L'intersecarsi di queste esperienze e la continua relazione che si è avuta fra corsi, laboratori, tirocini non solo nella progettazione di percorsi comuni di apprendimento, con un'opera di continuo riaggiustamento delle proposte in modo che vi fosse un'effettiva compenetrazione, ma anche nelle modalità di conduzione del lavoro in aula che ha sempre mirato a proporsi come un esempio di "buona didattica", è stata la cifra di una preparazione completa: i nostri studenti una volta entrati nelle scuole sono divenuti dei costruttori di buone pratiche e non dei semplici esecutori. La stessa tesi, che nasce da un percorso progettato e messo in pratica dallo studente durante il tirocinio e che è frutto di uno stretto rapporto fra docente, che fornisce e sovrintende all'impianto teorico e metodologico, supervisore di tirocinio, che imposta insieme allo studente l'esperienza e che poi la segue passo passo e tutor accogliente, che aiuta lo studente nel lavoro in classe, dà allo studente la chiara idea di come dovrà orientare il suo lavoro una volta entrato nella scuola.

- Il continuo interscambio fra università e scuola è stato un importantissimo veicolo di informazioni e aggiornamento reciproci. Da una parte con l'apertura di molte attività universitarie alle scuole, ad esempio con cicli di lezioni, seminari o dibattiti pensati per i docenti o la possibilità per loro di frequentare i laboratori per gli studenti o alcuni pensati proprio per le loro esigenze e anche la stessa partecipazione al lavoro di tesi, si è innescato un percorso di formazione-aggiornamento continuo che le scuole hanno mostrato di gradire molto. Inoltre la conoscenza reciproca ha fatto sì che i docenti universitari venissero spesso interpellati o partecipassero a momenti di riflessione/progettazione nelle scuole o a seminari o iniziative da queste promosse sul territorio. D'altro canto i docenti universitari sono stati a loro volta "aggiornati" su quanto avviene realmente nelle scuole e non si sono trovati nella situazione di proporre agli studenti temi o problemi ormai obsoleti e hanno potuto pro-

porre e condurre ricerche e sperimentazioni molto nuove e dagli esiti interessanti. Questo ha dato nuovo impulso alle attività all'interno del corso di laurea.

- Forse si può anche aggiungere che per quanto riguarda i docenti universitari la necessità di confrontarsi con discipline di aree diverse ha permesso di superare molte barriere o pregiudizi che normalmente ci sono fra settori scientifici così diversi come quelli umanistici e scientifici (per non parlare di tutte le remore che hanno tutti i "disciplinariisti" indistintamente nei confronti del campo pedagogico...) e di provare a dialogare in modo interdisciplinare, di provare a lavorare insieme, o almeno in modo correlato così da dare agli studenti la possibilità di rendersi conto della stretta interdipendenza delle discipline che andranno ad insegnare e, soprattutto del fatto che alla base di tutto ci deve essere unitarietà in campo pedagogico-didattico e che gli insegnamenti di matematica o di lingua, piuttosto che di musica o disegno devono far parte di un'unica proposta metodologica.

- Infine il continuo rapporto fra i docenti universitari e i docenti e i dirigenti della scuola dell'infanzia e primaria supervisor di tirocinio distaccati presso l'Università a tempo pieno e a tempo parziale è risultato uno degli elementi di fondamentale importanza per la buona riuscita della formazione. I docenti hanno aiutato i supervisor a tematizzare le loro esperienze e i supervisor hanno aiutato i docenti a impostare in modo adatto alla formazione degli insegnanti la presentazione delle loro discipline, oltre a costituire una fonte di informazioni e di aiuto per la traduzione di quanto insegnato nella pratica didattica e nella preparazione e nella conduzione di ricerche didattiche e di esperienze nelle classi. In una parola l'aggiornamento/il tornaconto è stato reciproco.

Otto anni non sono pochi, ma non sono nemmeno molti per mettere a punto perfettamente un modello di formazione dei maestri completamente nuovo. Sono stati anni di sperimentazione, faticosi e intensi dai quali sono nate alcune consapevolezza riguardo agli elementi assolutamente imprescindibili che per una corretta preparazione dei futuri maestri:

1 - È necessario che il contatto con le scuole sia strettissimo fin dall'inizio del percorso, altrimenti si rischia di dividere ancora una volta le discipline dalla loro traduzione nella pratica didattica. Questo contatto

non può che avvenire tramite delle figure di insegnanti e di dirigenti che lavorino o a tempo pieno o a tempo parziale nell'Università e che sovrintendano alle attività di tirocinio. Le figure dei supervisori sono anche necessarie per aiutare i docenti universitari a calibrare le loro proposte sulle effettive necessità dei discenti che non devono trovare che corsi e tirocinio non hanno nulla a che vedere fra di loro;

2 - È necessario che fra corsi teorici e tirocinio pratico esistano momenti in cui sia possibile allo studente sperimentare e sperimentarsi senza l'assillo di sbagliare e che gli diano la misura di ciò che avviene nel momento in cui certe cose vengono concretamente messe in pratica. Questi momenti, che nei nostri corsi sono costituiti dai laboratori pedagogico-didattici vanno salvaguardati anche loro fin dall'inizio del percorso universitario;

3 - È necessario che fin dall'inizio siano presenti in forma mirata all'insegnamento tutte le discipline che saranno oggetto delle attività di classe e che contemporaneamente siano presenti le discipline pedagogiche, psicologiche e sociologiche che mettano in grado lo studente di imparare, oltre che dei contenuti, a utilizzare le modalità adatte in modo da permettere a ciascuno dei loro futuri allievi di apprendere.

Gli ultimi anni sono stati contrassegnati dalla incertezza sul futuro del corso: ad ogni primavera siamo stati bombardati da informazioni contraddittorie circa la ripresa del corso l'anno seguente, circa la possibilità di distacco per i supervisori, e poi, via via, circa la possibilità che il corso da quadriennale diventasse un 3 e 2, questo anche perché l'emanazione della legge 53 che all'articolo 5 prevedeva che tutti gli insegnanti di ogni ordine e grado fossero preparati da una laurea magistrale. A questo punto il problema è stato duplice:

1 - quale percorso per la magistrale per i maestri? Quali tabelle? Quale abilitazione: per tutte e due gli ordini di scuola o solo per uno? Quali i requisiti di base per accedere ad una magistrale che già in partenza prevedeva un esame di entrata a carattere nazionale e un numero chiuso regione per regione? La laurea sarebbe o no stata interclasse? Come far entrare nel percorso i laureati di discipline come lettere o matematica che avessero sentito il desiderio di insegnare ai più piccoli? E quale percorso prevedere in modo da preparare alla magistrale "senza debiti" e a quale Facoltà aggregarlo?

2 - era possibile prevedere all'interno della classe 18 (ora 19) un percorso rivolto specificamente a coloro che sarebbero in seguito entrati nella magistrale "per i maestri" e quanto questo percorso avrebbe potuto mantenere dell'impianto del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria? E quale sarebbe stato il destino professionale di coloro che non avrebbero potuto proseguire nella magistrale, magari solo per mancanza di posti? E in ogni caso, quali erano gli sbocchi professionali prevedibili per il triennio? Che fine avrebbe fatto il tirocinio nelle scuole? Sarebbe stato possibile mantenere i supervisori anche nel triennio? E che ne sarebbe stato dell'abilitazione: sarebbe stata conferita al termine del quinquennio o dopo l'anno di formazione/lavoro che i laureati avrebbero dovuto fare prima di essere considerati a pieno titolo insegnanti?

Questi sono stati solo alcuni degli argomenti che hanno vivacizzato le riunioni dei Consigli di Corso di Laurea e dei Coordinamenti dei Presidenti, oltre che dei Presidi delle Facoltà di Scienze della Formazione, o di quelle Facoltà in cui è presente un corso di laurea in Scienze dell'Educazione.

Nei fatti, dal tavolo 7 è uscita una tabella per la "magistrale dei maestri", è uscito l'elenco dei crediti necessari per poter accedere senza debiti al test di ingresso per il biennio ed è uscito anche un syllabus che, dando indicazioni sugli argomenti su cui si sarebbero basate le prove iniziali, implicitamente forniva indicazioni sui temi che avrebbero dovuto orientare i corsi della triennale precedente. Quindi l'assetto del 2 era chiaro e anche condivisibile, almeno in una prospettiva in cui il 3 non sembrava essere del tutto orientato alla formazione degli insegnanti. Ma ciò nonostante molti di coloro che insegnavano nei corsi di Scienze della Formazione Primaria non erano ancora soddisfatti e i dubbi (che ancor oggi non sono fugati del tutto) riguardavano in particolare:

A. l'articolazione 3 + 2 con un 3 inserito in una classe generica, almeno dal punto di vista della formazione dell'insegnante, quale può essere la classe 19 al cui interno si può ricavare un percorso abbastanza corretto dal punto di vista delle discipline, ma certamente non per laboratori e tirocini. I primi perché possono o non possono essere fatti a seconda delle necessità (ad esempio di bilancio) e comunque senz'altro non nella stessa quantità e articolazione di quelli previsti ora (nel corso di laurea attuale i laboratori sono obbligatori e questo fa la differenza); i secondi

perché, mancando nel triennio supervisori e dirigenti scolastici (che non potranno essere distaccati su di un triennio non specificamente rivolto alla preparazione degli insegnanti), non potranno che prevedere contatti episodici con le scuole e certamente difficilmente progettati in modo da prevedere un percorso strutturato e integrato con le discipline: si tratterà di momenti di inserimento nelle realtà scolastiche molto individuali la cui riuscita sarà legata soprattutto all'abilità degli insegnanti accoglienti.

B. La necessità poi di prevedere un primo anno uguale per tutti i corsi afferenti alla stessa classe renderà il percorso indirizzato alla scuola, che come abbiamo detto è così particolare, ancor più asfittico, perché anche le discipline come pedagogia generale, che dovrebbero essere il quadro entro cui inserire i discorsi più specifici, verranno declinate in modo più generico sulle figure educative e non tagliate specificamente sulla figura dell'insegnante. Così gli studenti che vorranno seguire il percorso insegnanti finiranno col trovarsi di fronte a proposte disciplinari frammentate e non sarà facile per loro integrare fra loro materie apparentemente così diverse come quelle pedagogico-didattiche e quelle più squisitamente disciplinari. Certamente questo gap dovrebbe essere colmato nei due anni di magistrale, ma molto sarà già stato perduto.

C. Il fatto che solo alla partenza della magistrale si saprà su quanti posti potrà contare ciascuna sede fa sì che il percorso del 3 sarà molto generico in modo da prevedere sbocchi alternativi nella vasta area dell'educatore, probabilmente in strutture territoriali o scolastiche, ma in realtà ovunque, per coloro che non potranno essere assorbiti dal percorso magistrale.

D. Quello degli sbocchi professionali è un altro punto di grossa incertezza, perché se il 3 dovrà avere comunque uno sbocco professionale ci è difficile immaginare come poter prefigurare un percorso che sia realmente dedicato agli insegnanti, perché questo prefigurerebbe in realtà un'impossibilità di uno sbocco prima di aver terminato la magistrale. D'altro canto le altre ipotesi di sbocco prefigurate sono molto vaghe e nella realtà coloro che avranno seguito questo percorso e non avranno accesso alla magistrale finiranno a lavorare in servizi per i quali non saranno preparati, con sofferenza loro e dei servizi.

Per di più l'esperienza di questi anni dice che gli studenti che si iscrivono al corso di Formazione Primaria sono fortemente motivati a fare i maestri, infatti durante il corso non si registrano molti abbandoni, que-

sto perché il corso, per altro molto impegnativo, è veramente strutturato sulle loro specifiche esigenze. Da qui il timore che un 3 generico demotivi chi è veramente interessato a inserirsi nel mondo della scuola.

E. Nei fatti la vera preparazione all'insegnamento avverrà nel 2 che finirà col proporre in due anni quello che adesso si fa in 4: non sarà che aggiungendo un anno di studio si finirà col preparare peggio i maestri?

F. Inoltre, mentre oggi con un quadrimestre aggiuntivo gli studenti possono ottenere la certificazione per il sostegno, nelle nuove proposte, non essendo evidentemente sufficienti i 5 anni di corso, probabilmente proprio per la genericità del primo triennio, da più parti sono state avanzate le richieste di prevedere master annuali di primo e secondo livello per ottenere la stessa certificazione. In una parola se per diventare maestri elementari fino a pochi anni fa erano sufficienti 3 o 4 anni di scuola secondaria oggi se ne richiedono 5 cui si aggiungono altri 5 anni di corso e un paio di master. La cosa appare francamente eccessiva, soprattutto se si allarga lo sguardo agli altri paesi europei in cui lo stesso titolo si ottiene mediamente con 3 anni di corso universitario o assimilato.

Tutte queste considerazioni fanno ritenere che sia necessario un ripensamento complessivo sulla formazione del maestro della scuola dell'infanzia e primaria e che le modifiche da apportare, ad esempio il passaggio ai 5 anni o al 3+2 debba essere ben ponderato.

Una prima riflessione riguarda il fatto che il maestro deve essere preparato attraverso un percorso designato a questo scopo che non può essere assimilato a quello dell'insegnante della scuola secondaria che ha effettivamente altre necessità, prima fra tutte quella di essere ben preparato in una disciplina o al massimo due discipline e non in tante e così eterogenee fra di loro e in secondo luogo di essere in grado di tradurre in pratica didattica quanto appreso. Nello stesso tempo il maestro non può essere assimilato ad un educatore, perché questo deve essere preparato soprattutto in campo educativo, vale a dire su ambiti specifici di relazione con le persone, e non anche sulle discipline.

Il maestro, come si è detto, deve essere certamente preparato sulle discipline che dovrà insegnare, ma non necessita, come ho già detto, di moltissime nozioni, ma degli elementi essenziali che gli permettano di orientarsi nella disciplina e, soprattutto deve far propria la logica che sta

alla base del lavoro di ricerca dello studioso del campo e, nello stesso tempo, capendo come le discipline stesse possano essere proposte in modo accattivante ai bambini. Non si può quindi pensare a una preparazione generica cui ne segue una più orientata all'insegnamento: è necessario, a nostro avviso, prevedere per questa figura un percorso fortemente orientato fin dall'inizio e se possibile, vista proprio la particolarità della professione, il più possibile unitario. In questo modo si valorizzerebbe la scelta che, come abbiamo detto, viene compiuta dai più già all'inizio del percorso universitario il che non contrasta con la possibilità di permettere l'accesso da altri percorsi attraverso un congruo riconoscimento dei crediti (cosa che, per altro, avviene già oggi).

Su questa base si è sviluppato un dibattito che è passato da un tentativo di piegare allo scopo la classe 19 che in effetti contiene già buona parte delle discipline da impartire, ma che andrebbe opportunamente integrata con la presenza non facoltativa di attività di laboratorio e tirocinio in ambito scolastico, opportunamente supportate da personale scolastico distaccato. Come abbiamo già detto il rapporto stretto con le scuole è essenziale ed è proprio la sinergia fra questi due ambienti che permette allo studente di affinare le proprie scelte e di apprendere al meglio. Una partenza troppo blanda, come quella di un 3 generico non favorirebbe questo tipo di rapporto.

Il problema ancora una volta è che una partenza blanda non permetterebbe di sfruttare al meglio tutti gli anni di corso, perchè se una buona parte del lavoro potesse essere compiuto già nei primi tre anni gli ultimi due potrebbero essere destinati alla effettiva preparazione di tutti gli studenti ad operare in ambedue gli ambiti (dell'infanzia e primaria) cui verrebbero abilitati. Già oggi, in cui i percorsi dell'infanzia e primaria si diversificano dal terzo anno in poi, sono diversi gli studenti che per conseguire le due abilitazioni una volta laureati si riscrivono all'ultimo anno di corso per colmare le carenze per lo specifico grado scolastico. Oppure il quinto anno potrebbe anche essere destinato ad approfondimenti veramente specialistici: si potrebbe ipotizzare, ad esempio, un percorso per il sostegno per tutti, un percorso mirato per coloro che desiderino insegnare inglese, alcuni approfondimenti su aree specifiche e, forse, nell'ultimo anno un consistente impegno di tirocinio che potrebbe già configurarsi come un primo inizio del percorso di formazione-lavoro fortemente supportato dall'università.

A tutto ciò ancora oggi osta soprattutto la decisione presa in sede legislativa con l'art.5 della legge 53 di pensare alla formazione dei maestri solo per gli anni della magistrale. Ciò comporta che il numero di studenti che possono accedere al percorso sia fornito solo all'inizio del +2, ciò comporta che fra il 3 e il +2 vi sia un esame su tematiche predefinite in sede centrale e che vi sia un divario fra la tipologia di crediti necessari per accedere alla laurea magistrale che predefiniscono in modo ferreo il percorso di studi triennale come orientato all'insegnamento e un contesto triennale che non lo è. In molti è sorto anche il timore di finire per preparare degli studenti che se non riusciranno, magari solo per mancanza di posti, ad accedere alla laurea magistrale saranno degli "spostati" e frustrati a vita. Con buona pace di coloro che dovranno sorbirseli come educatori. Del resto, sulla base dell'incertezza sul numero di studenti che potrebbero accedere alla laurea magistrale le università tenderanno a prefigurare percorsi, per quanto orientati all'età e alla scuola, comunque più generici o, se vogliamo, "polivalenti" in modo che tutti possano trovare una collocazione lavorativa anche se non in ambito scolastico. Col risultato che se i posti di accesso alla magistrale (che immaginiamo varieranno di anno in anno) dovessero essere superiori a quelli degli studenti laureati alla triennale molti andranno vacanti e se fossero inferiori molti studenti vedrebbero sfumare le loro aspettative. Molti si sono anche chiesti se, visto che la professione di insegnante di scuola dell'infanzia e primaria è faticosa e può essere gestita bene e a lungo solo se sorretta da un forte entusiasmo e da una forte scelta motivazionale, questo sia il modo migliore di selezionare i futuri maestri...

In una parola, l'esperienza di 8 anni di gestione di un corso di laurea così particolare e interessante come formazione primaria e la buona riuscita dei laureati ha dato a tutti coloro che hanno avuto la fortuna di lavorarci l'entusiasmo, le idee e la forza per continuare a operare in modo mirato alla formazione dei maestri, cosa per altro difficile, complessa e molto impegnativa. Sinceramente piacerebbe che tutto il lavoro venisse vanificato e che anni di impegno per creare reti di contatto con le scuole, per aiutare, promuovere e supportare le innovazioni didattiche e le iniziative delle scuole venisse mandato a monte.

Sulla base di tutte queste riflessioni e considerazioni si è arrivati ultimamente a richiedere che la formazione dei maestri sia considerata

in toto una formazione specifica e particolare cui va dedicato uno specifico percorso e una specifica classe in modo da poter pensare in maniera unitaria a tutti gli anni di formazione. È ovvio che sarebbe preferibile poter contare su un quinquennio unitario a numero chiuso fin dal primo anno, ma nel caso ciò non fosse possibile, allora si potrebbe proporre un corso 3 e 2 integrato che, opportunamente articolato, potrebbe soddisfare tutte le necessità. In questo caso sarebbero salvaguardate tutte le caratteristiche che hanno reso vincente il corso quadriennale e si potrebbe operare in modo da preparare al meglio la futura classe insegnante.

Michele Corsi

Il seminario nazionale, tenutosi a Chieti il 6 - 7 dicembre del 2006 appena concluso, promosso dalla nostra Società italiana di Pedagogia e voluto in particolare dal neo eletto suo Consiglio Direttivo per il triennio 2006-09, di concerto anche con tutte le altre associazioni pedagogiche operanti in Italia, al di là del tema affrontato, delle articolazioni contenutistiche e prospettiche che si sono espresse, delle ottime relazioni che si sono ascoltate e dei pari interventi di pregevole fattura dei colleghi che hanno preso la parola (sui quali pure dirò più avanti in queste pagine in forma volutamente breve, per le considerazioni che espliciterò) ritengo che possa essere ricordato nella "memoria" delle iniziative culturali di incontro della S.I.PED. per alcuni motivi rilevanti di politica pedagogica nazionale.

1. Innanzitutto, come anche altre volte in passato e pure in quello più recente della ormai lunga storia della nostra Società, questo seminario ha visto la presenza e la collaborazione delle altre associazioni pedagogiche a livello dei suoi più autorevoli rappresentanti, a motivo di una precisa scelta di campo di questo Consiglio Direttivo 2006 - 09, accolta assai favorevolmente da tutte le altre organizzazioni di categoria, di *fare unità* e di ricercarla costantemente e con forza non solo per la particolare stagione riformatrice che da vari anni (troppi?) sta investendo l'università, il suo impianto e la *mission* che le spetta (al di là delle tante e spesso gratuite esternazioni pseudo-moralistiche o moraleggianti al riguardo), i saperi pedagogici, le professionalità educative e la formazione docente: un periodo non ancora terminato, che sta vivendo anzi uno stallo che si protrae da moltissimi mesi e dagli esiti ancora visibilmente incerti, ma perché solo *l'unità della pedagogia italiana nel suo complesso* può consentire all'educazione e alla scuola in Italia di avvalersi del contributo di una proposta culturale, formativa e politica di assoluto vantaggio per il Paese e per le istituzioni educative e scolastiche nella loro generalità.

2. Pari unità o *unitarietà di intenti* è quanto si è avuto modo di ascoltare dalle relazioni e dagli interventi che si sono succeduti nelle due aule seminariali di Chieti e di Pescara. I colleghi invitati e quelli che hanno preso la parola, anche sviluppando i temi loro assegnati o sui quali hanno dibattuto da specifiche e diverse angolazioni, tipiche delle loro competenze e delle loro differenti storie scientifiche, si sono trovati tutti d'accordo nel definire la figura docente e la sua formazione con accenti di totale e interrelata reciprocità a vantaggio di una scuola all'altezza della sua missione e dei tempi attuali, in una vocazione e in una collocazione decisamente europei.

3. L'intenzione, poi, di consolidare e ancor più rinforzare e incrementare il dialogo (già avviato con la presidenza Laneve) con gli ambiti scientifici, didattici e culturali più prossimi ai saperi pedagogici quali quelli rappresentati dalle aree psicologica, sociologica, storica, filosofica ecc., e cioè con tutte le altre scienze umane e sociali, è stata una direttrice di marcia accolta e fatta propria per gli anni a venire, estendendo e allargando anzi il confronto con tutte le realtà organizzate, i movimenti e le parti sociali interessate all'educativo, alla funzione docente e al mondo della scuola: dai sindacati alle forze politiche, ai gruppi di rappresentanza ecc., da invitare peraltro da subito a uno dei prossimi appuntamenti culturali e formativi della S.I.PED.

4. Infine, al di là del tema discusso, ma da non sottovalutare comunque per l'importanza strategica e prospettica dello stesso in una *società democratica della conoscenza*, l'obiettivo politico che il seminario di Chieti ha centrato è stato quello della *scelta dell'unità* pure all'interno dei quattro settori scientifico-disciplinari di ambito pedagogico e con quanti, interni o esterni al mondo universitario, perseguono il pari intento della qualità docente, della vocazione transnazionale e della democrazia a vantaggio di una formazione del bambino, del fanciullo, dell'adolescente e del giovane: gli adulti di domani, che guardi avanti e non si attardi sullo ieri, su logiche di parte o interessi vetero-corporativi, calcoli di bottega o talora addirittura di micro bottega, che sappia cioè operare, in prospettiva, a favore della mobilità internazionale dei nostri diplomati e laureati e della piena e auspicabile occupazione.

Ho già scritto che non intendo, in queste pagine conclusive, sintetizzare la complessità e l'articolazione dei due giorni seminariali: sarebbe

un'operazione al ribasso che tenderebbe a banalizzare e a impoverire la ricchezza degli interventi e del seminario medesimo. Ciascun lettore saprà sicuramente condurre la propria analisi al riguardo con maggiore competenza, andando a pescare dai testi raccolti quanto gli è più utile e funzionale, annodando delle personali reti argomentative su cui riflettere e confrontarsi.

A me piuttosto il compito di ripercorrere l'intero ordito, mettendo in evidenza i paradigmi fondamentali e le necessità culturali e formative che sono emerse.

1. Il bisogno innanzitutto di disporre finalmente di una figura e di una funzione docente colta e competente in una scuola dell'autonomia (che abbia la possibilità di pensarsi e di trasformarsi in cammino) che sia davvero di tutti (non di uno di meno!) e per tutti (non di alcuni o dei cosiddetti migliori o di quanti sono già socialmente o economicamente più avvantaggiati o psicologicamente più forti e senza disagi), capace di formare persone (tutte le persone: anche quelle portatrici di handicap!) e non masse, a favore realmente di una società vieppiù democratica, coerentemente e concretamente alfabetizzata, valorialmente ricca.

2. L'urgenza di ripensare i modelli di formazione sinora ipotizzati per il docente della scuola primaria e di quella secondaria, usciti o semi-usciti dal tavolo 7 con più di una fragilità istituzionale (per la scuola dell'infanzia e per la primaria) e curricolare (per la secondaria di primo e secondo grado), con una evidente "lontananza" dallo spazio europeo della formazione e della formazione superiore e con un ritorno nemmeno tanto nascosto a un'impostazione gentiliana (il grande rischio che si è evidenziato in tutti e due i giorni del dibattito!) della scuola e della formazione degli insegnanti. Come si possono dimenticare ad esempio, a questo riguardo e in questo particolare momento storico di dibattito e di "confronto" talora serrato o aspro, le voci, gli uomini e gli slogan, carichi di cultura e di *profezia democratica* del secolo appena trascorso: *non insegniamo solo materie, ma insegniamo a persone* (caro a Dewey e all'attivismo tutto); *non basta sapere per sapere insegnare*; il *sapere* non elimina l'importanza del *saper essere* e del *saper fare* per la figura docente e tutte e tre queste funzioni non si improvvisano, ma abbisognano di formazione iniziale, in servizio e permanente?

3. L'irrinunciabilità della sinergia e del legame tra la teoria e la prati-

ca, fra le tante teorie e le molte pratiche, nella formazione docente; l'insostituibilità, per il docente di domani, di disporre, sin dagli inizi del suo apprendistato universitario, nel kit degli strumenti di lavoro, della *teoria della pratica* e cioè di una teoria che sappia *dire la pratica*, guidarla e realizzarla.

4. L'importanza della professionalità docente quale professionalità riflessiva: produttivo-lavorativa, istituzionale-sociale, personale-creativa; con competenze relazionali, etiche, disciplinari, didattiche e gestionali a favore di azioni didattiche e di relazioni educative sempre di qualità e a vantaggio di un patto sociale, alto e democratico, tra tutte le istituzioni; che si avvalga, nella sua formazione, di un curriculum in cui siano intelligentemente e sapientemente compresenti e correlati tra loro, nell'unica direzione e finalità del suo stesso esito lavorativo e a servizio davvero degli alunni e della scuola, le scienze dell'educazione, i saperi metodologici della didattica contemporanea e delle odierne tecnologie, i saperi disciplinari di base e quelli caratterizzanti, le didattiche conseguenti e le pratiche di azione.

5. Da qui la pari importanza che il prossimo curriculum formativo per il docente della scuola dell'infanzia e di quella primaria (o abbastanza prossimo e auspicabilmente stabile per consentirne la dovuta sperimentazione o sperimentabilità scientifico-didattica), non perdendo nulla della ricca esperienza decennale sinora prodottasi nel "buon raccordo" tra scuola e università, tra scienziati dell'educazione e disciplinaristi e degli stessi disciplinaristi tra loro (tutti costretti in qualche modo a ripensare la loro medesima prestazione didattica almeno per come era stata eseguita sino ad allora), non rappresenti o possa rappresentare un *passo all'indietro* rispetto al presente, con un ciclo didattico-formativo pertanto *unico* o con un modello "3 + 2", ma con un *numero di iscritti programmato sin dall'inizio* di tale percorso, come decisamente, unitariamente e fortemente richiesto dalla Conferenza dei Presidi delle Facoltà di Scienze della formazione, dai Presidenti dei Corsi di laurea in Scienze della formazione primaria (che hanno avuto, in questi dieci anni, l'onere e l'onore di questo servizio formativo al Paese e alla scuola italiana!) e dalla stessa S.I.PED.

6. Per quanto attiene agli itinerari formativi per i futuri docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado, il rischio che si è evinto dalle posizioni attualmente in discussione e dal dibattito complessivo in proposito è che possa segnarsi un altrettanto forte passo all'indietro ri-

spetto all'attuale esperienza complessa, ma ricca delle SSIS, con il disegno, per l'avvenire, di strane e tortuose architetture giustapposte (poco comprensibili ai più e non funzionali in termini di processo e di prodotto), con un grave pericolo di *ritorno neo-gentiliano* alto, altissimo, fortissimo. E dove il no della pedagogia italiana, come per il punto precedente, e delle pedagogie nel loro complesso è parimenti deciso e vibrante.

Un seminario dunque, questo di Chieti-Pescara, che ha segnato un sicuro progresso nell'unità di intenti tra organi istituzionali e associazioni di settore, con un mandato e un invito alla S.I.PED. a far sentire pure su questo tema la propria "voce" in modo chiaro e distinto e con tutta l'onesta intellettuale di cui può essere capace. Un argomento, l'attuale, non solo da non far cadere, ma anzi da aprire al confronto con i tanti e i molti, e con tutti gli altri soggetti interessati in Italia. Con il medesimo auspicio che il governo democratico del Paese sappia davvero farsi carico dell'*ascolto* convinto e convincente, non pregiudiziale, delle varie parti coinvolte e della *pratica della sintesi* a vantaggio della scuola e del docente di domani e del bene prospettico della nazione e dei suoi abitanti.

Franco Blezza

Il dominio della Pedagogia

Il proprio dominio d'esercizio e di studio della Pedagogia non si esaurisce nella scuola, in particolare nella scuola primaria; né nelle età dello sviluppo, od in alcune di esse. L'etimo, studiato con rigore e nella prospettiva storica dovuta, potrebbe insegnarci molte cose al riguardo: comunque, il fatto che il termine contenga la radice di *pais-paidós* non significa certo che il Pedagogista si rivolga solo a quelle fasce d'età che così si chiamavano nel Greco classico. Semmai, ci si dovrebbe chiedere se davvero si sia nelle condizioni migliori per porre ed affrontare problemi relativi a certe fasce d'età e a certe istituzioni scolastiche senza il riferimento organico ad un dominio più generale.

Sono cose note e fin scontate, ma che nondimeno si debbono richiamare all'attenzione, mentre l'applicazione di gran parte della comunità scientifica rimane centrata sulle vicissitudini della formazione iniziale degli insegnanti delle scuole per la fanciullezza e l'infanzia.

Il contributo dei Pedagogisti a questo specifico proposito è certamente essenziale, ed è stato reso assai difficile dalle profonde trasformazioni succedutesi con incalzante frenesia sia alla generalità della formazione accademica, sia a quelli che erano i Magisteri, sia a questa particolare disciplina. Ma la necessità di Pedagogia investe campi d'esercizio professionali e fasce d'età assolutamente generali, e rischia di rimanere in-

soddisfatta o, peggio, supplita da chi non ha la competenza necessaria. Comunque, il mondo del lavoro rimane un grave problema per i laureati di cultura pedagogica, che solo in parte minore hanno prospettive scolastiche realistiche.

Il 2006 ci consegna, al riguardo, tre fatti assai rilevanti: una proposta di espressione scientifica e accademica, un atto normativo e una bozza di disegno di legge governativo. La prima riguarda l'istituzione dell'Ordine professionale dei Fisici avanzata dall'autorevole e rappresentativa S.I.F. (leggibile come lettera del Presidente Franco Bassani, all'URL http://www.sif.it/professione_fisico_it.php, dal titolo "*Professione Fisico*", con allegati l'articolato e lo schema di referendum). Il secondo è la Legge 1 febbraio 2006, n. 43 recante "*Disposizioni in materia di professioni sanitarie infermieristiche, ostetrica, riabilitative, tecnico-sanitarie e della prevenzione e delega al Governo per l'istituzione dei relativi ordini professionali*" (http://www.camera.it/chiosco_parlamento.asp?content=/parlam/leggi/home.htm). Il terzo è la cosiddetta "*bozza Mastella-Bersani*" sulle professioni intellettuali, cui versioni sono largamente disponibili in rete. Sono documenti chiari e molto significativi.

Si può certo sostenere che la professione di Pedagogista non vada riconosciuta, oppure che vada riconosciuta in modo diverso dall'istituzione di un Ordine professionale e relativi albi, ad esempio come renderebbe possibile l'attuazione dell'articolo 8 del predetto d.d.l. governativo. Ma sarà meglio che chi la pensa in questo modo impieghi argomenti diversi da quello che ci siamo sentiti ripetere per anni ed anni: che cioè Ordini professionali ce n'erano anche troppi, che ne andavano aboliti alcuni o addirittura tutti o quasi, e che comunque non se ne sarebbero istituiti più.

La prima constatazione che va operata è che non è stato compiuto alcun atto tendente ad abolire neppure un Ordine professionale tra quelli esistenti, neppure nei casi più clamorosi, e che semmai questi hanno teso ad ampliarsi creando in molti casi degli albi differenziati al loro interno. Le professioni ordinate hanno esercitato una soggettività molto forte nel mondo del lavoro come nella cultura e nell'Università, e hanno dimostrato di essere estremamente efficaci a tutti questi ed altri livelli proprio in quanto tali, in quanto ordinate.

L'Ordine dei Fisici da costituirsi...

La proposta S.I.F. prevede l'istituzione di un Ordine professionale contenente due sezioni: la B dei *"Fisici juniores"* in possesso di Laurea (triennale), e la A con Fisici in possesso di Laurea Magistrale, secondo le tre declaratorie *"fisico industriale, dei materiali e dell'informazione"*, *"fisico della Terra, dell'ambiente e del territorio"* e *"fisico medico"*; per accedere all'esame di stato, articolato in due prove scritte, una pratica e una orale, è prefigurato il tirocinio obbligatorio dopo il titolo accademico e, per la sola sezione di *"fisica medica"* anche il possesso di una specializzazione. Molto attenta e dettagliata è la specificazione delle competenze e delle prove, per il resto la struttura è in linea con la normativa vigente in materia di ordini professionali.

Si tenga presente che esistono ulteriori proposte e disegni di legge per l'istituzione anche di altri Ordini Professionali, ad esempio per i Naturalisti. Il ventaglio di saperi scientifico-naturalistici è coperto quasi per intero.

Gli OO.PP. già esistenti sono oltre trenta, comprendendo anche un certo numero di *"collegi"* per coloro che vengono da una storia di formazione iniziale non accademica.

... e gli Ordini Professionali nella Sanità prossimi venturi

Qui si inserisce la novità rappresentata dalla detta L. 43/2006, in quanto crea la premessa perché si formino parecchi OO.PP. ulteriori, sia là dove sono attualmente *"Collegi"*, sia negli innumerevoli casi di professioni sanitarie che attualmente non sono ordinate. Non si ha qui lo spazio di entrare in molti dettagli di una legge assai articolata, comunque la soglia per l'istituzione di un Ordine nazionale è fissata in 20 000 unità (art. 4 lettera f). Ora si tenga conto che questi nuovi Ordini potranno riguardare, giusto l'articolo 1, tutte *"le professioni sanitarie infermieristiche, ostetrica, riabilitative, tecnico-sanitarie e della prevenzione, quelle previste ai sensi della legge 10 agosto 2000, n. 251, e del decreto del Ministro della sanità 29 marzo 2001, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 118 del 23 maggio 2001, i cui operatori svolgono, in forza di un titolo abilitante rilasciato dallo Stato, attività di prevenzione, assistenza, cura o riabilitazione."*

Albi professionali prossimi venturi di cultura pedagogica

Il che è come dire che anche i laureati della (ormai ex) classe SNT/2, cioè anche gli *Educatori Professionali* avranno il loro Ordine professionale, da soli o con alcune professioni assimilabili che non mancano. Non si tratta di coloro che hanno frequentato il II indirizzo della quadriennale in *Scienze dell'educazione*, né dei nostri triennialisti, bensì di quelli che si sono formati, ed anche abilitati (non lo si dimentichi), presso le Facoltà di Medicina e Chirurgia, eventualmente anche con la nostra collaborazione. Questo a noi è ben chiaro, ma non si può dire lo sia altrettanto alle migliaia dei nostri studenti.

E il più ha ancora da venire: su questa eventualità tutti noi dobbiamo riflettere attentamente. In prospettiva, vi potrà anche essere un Ordine diverso, o magari uno stesso ordine con due o più albi, anche per coloro che conseguiranno la/le laurea/e magistrale/i corrispondente/i. A quel punto, anche i nostri apicali, cioè quelli che abbiamo sempre sostenuto doversi chiamare "*Pedagogisti*" (e non "*educatori*" comunque aggettivati o specificati ulteriormente con perifrasi) avranno i loro corrispettivi formati presso le Facoltà di Medicina e Chirurgia, anch'essi abilitati e con un Ordine Professionale in prospettiva non lontana.

Ma soprattutto, i nostri laureati potranno certo sfoggiare dizioni altisonanti, composite e fin barocche; ma si troveranno nella missione impossibile di reggere il confronto con gli unici colleghi abilitati, ordinati, strutturati e ammessi a tutti i concorsi che vengono banditi in un'area avente comunque a che fare con la Sanità.

I laureati della Sanità già hanno l'esclusiva della dizione *Educatore professionale*; ma presto potrebbero anche avere l'esclusiva anche della dizione *Pedagogista*. In ogni caso, a questa possono puntare legittimamente, e con ottime prospettive di successo. Se poi questa eventualità si realizzerà o meno, ha importanza minore del fatto che una simile prospettiva i nostri laureati, pur di cultura pedagogica in senso stretto, non se la potranno dare.

L'esempio della Società Italiana di Fisica

L'esempio offertoci dalla S.I.F. ha molto da insegnarci. Notiamo, innanzitutto, che essa mantiene fermo il termine generale: si tratta sempre di "*Fisici*" di professione, anche se poi la specialità può richiedere

dizioni più complesse. Siamo noi disposti a concordare che, ad esempio, *l'esperto in processi di formazione* o *il coordinatore e supervisore di un servizio educativo* sono sempre e comunque *Pedagogisti*?

Ma la cosa più importante è un'altra. Solo un'associazione rappresentativa degli accademici di una certa cultura può credibilmente e fondatamente fissare profili professionali e relativi saperi, modalità di accertamento e limiti di esercizio, e quant'altro, relativi alla professione espressa da quella cultura.

Lo si è ben visto, *a contrariis*, quando sono state avanzati risibili disegni di legge da parte di talune sigle che vorrebbero accreditarsi come sodalizi di Pedagogisti professionali, e che hanno trovato qualche parlamentare compiacente: sta succedendo anche nella Legislatura corrente, ed è facile predire che questi disegni di legge serviranno (come per il passato) solo da specchietto per le allodole ma non compiranno nessun significativo passo verso una possibile approvazione, come avviene ormai da parecchie (troppe) Legislature.

Questo è un impegno per tutti noi e per la S.I.Ped. (e per nessun'altra associazione, allo stato), anche d'accordo con altri sodalizi accademici, che può avvalersi delle competenze di quelli tra i suoi iscritti che più sono impegnati nei campi della Pedagogia sociale, professionale e clinica, eventualmente consultando quelli tra i sodalizi che possono fondatamente accreditarsi come rappresentanti della categoria professionale.

Con una metafora che ci riguarda specificamente, in quanto pertinente alla Letteratura per Ragazzi, dovremmo guardarci dai tanti *Ragazzi della via Pal/Paal* (comandanti senza truppa o quasi) che si presentano come dirigenti di sodalizi di professionisti che però sono quasi senza iscritti: essi sovraccaricano impropriamente le sedi istituzionali e la comunicazione, e così facendo hanno deteriorato la nostra credibilità nei confronti del mondo politico, della cultura, del lavoro.

Ribadiamo ancora una volta che l'istituzione di un Ordine non è l'unico modo di riconoscere e legalizzare una professione, e che il d.d.l. Bersani-Mastella offre un secondo canale, riprendendo linee e proposte già presenti alla maggioranza della Legislatura 1996/2001. Ma è evidente che una professione che non ha l'Ordine, e non ha neppure una forma alternativa di riconoscimento, non può reggere la concorrenza di professioni vicine che sono ordinate, strutturate e riconosciute in modo forte.

L'esempio della Sanità, il ruolo apicale del Medico Chirurgo

La Sanità ci offre un caso paradigmatico per affrontare anche problemi che riguardano la nostra categoria e il nostro sapere. In effetti, è del tutto evidente che la proliferazione virtuosa di professioni vi si è resa possibile, ragionevole e ben guidata dalla *preesistenza della figura apicale superiore*, il Medico Chirurgo in quel caso. Questo non ha riguardato solo professioni di livelli inferiori e intermedi, ma sta riguardando, in prospettiva realistica, fondata e già aperta e tracciata, anche professioni dei livelli più elevati, che cioè prevedono (o prevedranno, a breve) una formazione iniziale con Laurea Specialistica/Magistrale, sia pure non a ciclo unico.

L'illusione di poter arrivare a valorizzare le professioni di cultura pedagogica partendo invece dalle figure intermedie, dall'*Educatore* che non possiamo più chiamare *professionale* e che non dovremmo chiamare da tempo *extra-scolastico*, dimostra tutta la sua inconsistenza. Si è trattato di un errore, che poteva essere evitato con una gestione della trasformazione del c.d.l. in Pedagogia nei primi anni '90 lungimirante e attenta al mondo del lavoro.

Se avessimo avuto prima il *Pedagogista* come figura apicale del nostro sapere, insomma, saremmo stati in condizioni migliori anche per perorare la causa dell'*Educatore* comunque aggettivato o specificato ulteriormente. Così come invece abbiamo agito, partendo dall'*Educatore* (chiamato *professionale* e per una prima fase anche *extra-scolastico*) che è stata una causa persa, non abbiamo avuto né l'uno né l'altro, e questo era prevedibile ed è stato tutt'altro che imprevisto.

Un compito d'oggi

Rimane il problema, connesso, degli insegnamenti pedagogici nei corsi di laurea della Facoltà di Medicina e Chirurgia: e questo non è una questione *de iure condendo*, è un compito attuale.

In tutti i corsi di laurea sanitari, senza eccezione, sono previsti insegnamenti pedagogici e affini: questo non è da tutti tenuto nella dovuta attenzione. E pure, che proprio una competenza pedagogica e di scienze dell'uomo e della cultura qualifichi tali professioni fin dalla formazione iniziale, si può capire facilmente.

Il vero problema è quali competenze portare in quei corsi: ci vogliono competenze specifiche dell'area sociale, professionale, clinica. Dirottare qualche elemento soprannumerario che ha competenze esclusivamente scolastiche, o mercanteggiare qualche contrattino per chi è in attesa di sistemarsi altrove, non sembra davvero una strategia previsionale di lungo termine, come sarebbe da attendersi dai Pedagogisti.

Luigi D'Alonzo

Il gruppo di pedagogia speciale in quest'ultimo periodo ha continuato il lavoro di riflessione e di confronto istituzionale sulle tematiche relative all'integrazione degli allievi disabili nel contesto scolastico italiano. I risultati di questo lavoro unitario hanno avuto modo di essere diffusi grazie anche ad un confronto internazionale; negli ultimi mesi due importanti appuntamenti, il Simposio Internazionale di Pedagogia Speciale di Verona (5-7 maggio 2006) ed il Convegno internazionale di Roma INCLUES "Buone prassi per l'integrazione e l'inclusione" (22-24 settembre 2006) hanno coinvolto pienamente il gruppo in un dibattito molto utile con i nostri colleghi europei non solo sulle difficoltà e le problematiche integrative sociali e scolastiche, ma anche sul piano della ricerca pratico-operativa indispensabile per raggiungere risultati significativi per le persone con disabilità.

Il gruppo di pedagogia speciale ritiene opportuno continuare ad agire in modo unitario su queste prospettive:

- approfondire con un lavoro di ricerca a livello nazionale i risultati di 30 anni di integrazione scolastica.

- Seguire in modo incisivo la stagione delle riforme istituzionali per salvaguardare le esigenze speciali delle persone con disabilità.

- Sollecitare tutto il mondo accademico e gli organi istituzionali competenti a prendere coscienza dell'importanza della formazione specialistica dell'insegnante di sostegno; si ribadisce l'esigenza che l'insegnante di sostegno possa usufruire di una formazione professionale specifica in sede universitaria.

- Affermare l'esigenza di una formazione trasversale speciale per tutti gli insegnanti; si sostiene la necessità che tutti i docenti, nella loro formazione universitaria, possano beneficiare di moduli e di insegnamenti volti alla formazione speciale di base, capaci di apportare al loro baga-

glio professionale competenze educativo-didattiche adeguate a garantire un lavoro qualificato con le persone disabili.

- Ribadire il bisogno di collaborazione sulle competenze; l'insegnante di sostegno deve operare in una logica di collaborazione effettiva con i colleghi e le altre figure professionali che partecipano al progetto di vita del disabile, basata sulle rispettive competenze operative.

- Sostenere la necessità di assicurare la presenza continuativa dell'insegnante di sostegno; è necessario trovare modalità operative e amministrative adeguate in grado di rimuovere i motivi che portano molti insegnanti di sostegno ad abbandonare il loro importante ruolo all'interno della scuola.

- Ribadire l'importanza della formazione continua; occorre creare un sistema di formazione permanente, capace di proporre periodicamente agli insegnanti di sostegno in servizio moduli e corsi universitari grazie ai quali aggiornare il loro sapere pedagogico speciale.

- Diffondere i documenti prodotti .

Il gruppo, grazie allo spazio web messo a disposizione dalla casa editrice "Erickson", ha creato un proprio sito web: <http://www.pedagogia-speciale.it>. In questo spazio si possono trovare notizie utili sulle tematiche pedagogiche e didattiche speciali, le iniziative che i vari membri del gruppo propongono durante l'anno, le pubblicazioni scientifiche più importanti e le riflessioni che i pedagogisti speciali decidono di proporre a tutto il mondo scientifico e scolastico.

Patrizia De Mennato

Il giorno 25 ottobre 2006, presso l'auletta tesi del Dipartimento di Scienze dell'Educazione e dei Processi Culturali e Formativi dell'Università di Firenze si è riunito il gruppo di ricerca SIPED sulla *Pedagogia delle professioni della salute e della cura*, coordinato dalla prof.ssa Patrizia de Mennato.

Sono presenti: la dott.Federica Baldi, Università di Firenze, il dott.Pietro Causarano, Università di Firenze, la prof.ssa Antonia Cunti, Università Parthenope Napoli; la prof.ssa Patrizia de Mennato, Università di Firenze; la dott.ssa Antonella Lotti, Università di Foggia; il prof.Andrea Mannucci, Università di Firenze, la prof.ssa Maura Striano, Università di Napoli Federico II, la prof.ssa Lucia Zannini, Università di Milano, la dott.ssa Tamara Zappaterra, Università di Firenze.

Sono presenti come uditori i dottorandi: Valerio Ferro Allodola, Università di Firenze, Elisa Canocchi, Università di Firenze.

La prof.ssa Patrizia de Mennato introduce le motivazioni che hanno spinto alla costituzione all'interno della SIPED di un gruppo di ricerca sulla *Pedagogia delle professioni della salute e della cura*, riferendo dei numerosi incontri informali che hanno preceduto la riunione odierna. Riferisce, inoltre, di aver ricevuto manifeste espressioni di interesse da parte del prof. Enzo Catarsi, Università di Firenze, della prof.ssa Silvia Kanzas, Università di Milano Bicocca, della prof.ssa Maia Luisa Iavarone, Università Parthenope Napoli, della prof.ssa, Franca Pinto Minerva, Università di Foggia, della prof.ssa Daniela Sarsini, Università di Firenze, del dott. Claudio Melacarne, Università di Siena pur non potendo essere presenti alla riunione.

Dopo una ricognizione delle esperienze di ricerca dei vari componenti del gruppo sui temi della formazione delle professioni educative e

sanitarie, della pedagogia della salute, delle epistemologie professionali, delle azioni di prevenzione e di cura, si affrontano i nodi principali del dibattito attuale sulle professioni sanitarie della cura e sulle esperienze di formazione alla salute identificabili inizialmente in due macrofiloni:

- la pedagogia della salute
- la pedagogia delle relazioni di cura

All'interno di questi macrofiloni vengono individuate alcuni punti di criticità ed alcune aree di ricerca preferenziali:

- la formazione riflessiva nelle professioni della salute e della cura
- rapporto tra idea di salute e idea di educazione
- gli impliciti nelle professioni sanitarie
- i luoghi del cambiamento delle idee e delle pratiche
- le modalità di formazione del sé con particolare riferimento alla figura dell'operatore sanitario

Sulla scorta di una generale condivisione del modello costruttivista e di una ipotesi pedagogica di "formazione alla competenza", il gruppo ha tratteggiato un asse iniziale di ricerca che è costruito attorno all'*epistemologia riflessiva delle professioni della salute e della cura come professioni "educative"*.

Da ciò si sviluppano due diverse orientamenti di ricerca sia di tipo teorico, sia seguendo le indicazioni della ricerca-azione:

- la "competenza riflessiva" nelle professioni della salute e della cura
- la formazione alla salute e al benessere.

Queste declinazioni costituiranno un orientamento iniziale attorno al quale aggregare i gruppi di ricerca interuniversitaria. Nel corso dei prossimi mesi verranno definite le proposte di ricerca da condividere all'interno del gruppo di ricerca SIPED sulla *Pedagogia delle professioni della salute e della cura* da coordinare nelle forme di un Progetto di ricerca nazionale.

Si decide, a questo scopo, di condividere i propri riferimenti bibliografici di base (i TOP TEN) attraverso l'invio da parte di ognuno degli interessati agli altri colleghi. Tale condivisione potrà favorire la circolazione delle idee e costruire una identità comune ed uno specifico

punto-di-vista educativo sulla riflessione e formazione di professionisti della salute e della cura.

Successivamente verranno creati gruppi di lavoro per ogni idea di ricerca, coordinati da un capofila, che confluiranno nel gruppo di ricerca SIPED sulla *Pedagogia delle professioni della salute e della cura*. Questi gruppi si faranno carico di programmare nelle diverse Sedi seminari itineranti su tematiche da definire e condividere.

Il prof. Paolo Orefice, Università di Firenze e Direttivo della SIPED, intervenuto successivamente, sollecita la definizione delle professionalità della salute e della cura per individuarne i profili in forma sempre più adeguata alle trasformazioni sociali ed al riconoscimento professionale.

Il gruppo di ricerca sulla *Pedagogia delle professioni della salute e della cura* invita la prof.ssa Patrizia de Mennato a comunicare al Direttivo SIPED la costituzione e le linee guida del gruppo di ricerca, per poterne informare i Soci della SIPED interessati e perché gli incontri del gruppo di ricerca possano trovare spazio nei convegni SIPED nazionali.

Simonetta Ulivieri

Il Gruppo di studio Siped "Genere e educazione" sta continuando i suoi lavori con una certa continuità. Rimane fondante nell'analisi scientifica del Gruppo che "la pedagogia della differenza" debba partire da una critica radicale dell'idea di educazione, storicamente e strutturalmente legata al dominio culturale del soggetto maschile, per ripensare la formazione, proponendo una nuova dottrina del soggetto femminile con una propria identità che fa la differenza rispetto ad un passato di soggezione e di esclusione.

La "Pedagogia della differenza" consente quindi una ri-definizione della soggettività femminile, e lo fa sottolineando il valore forte fondante della "relazione fra donne", dove la prima relazione educativa è quella della madre che dà senso al sé, alle cose e al mondo in un rapporto di fiducia, di acquisizione e di scoperta, che permette la crescita emotiva e cognitiva. Di più il neo-femminismo, a partire dagli anni Settanta, ha costituito un movimento politico "di liberazione delle donne" dal dominio storico e culturale del patriarcato, cioè da un sistema di potere costruito su antiche relazioni di predominio materiale e simbolico del sesso maschile sul sesso femminile.

Oggi nella ri-definizione della soggettività femminile entra in gioco la complessità, l'interrelazione, la costruzione del sé come processo. Alle norme contrattuali e competitive maschili, le donne contrappongono un essere al mondo come disponibilità alla modificazione, al cambiamento. È un'etica non strumentale che guarda alla cura, ai legami affettivi, allo sviluppo creativo della persona.

Non c'è dubbio che il modo di essere delle donne, più disponibile al cambiamento, al ri-orientamento, all'autoformazione, costituisce un patrimonio per una società come l'attuale in continuo divenire.

Appuntamenti

Nel Settembre 2006 si è tenuto a Livorno il 2° Incontro della “Scuola delle Donne Pedagogiste”, dedicato a: “*Donne famiglia famiglie*”. Si è trattato di riflettere sul mutamento della famiglia nel nostro Paese (e nel mondo) e di quanto la condizione delle donne faccia parte di tale mutamento. Ormai esistono molti tipi di famiglia; a quella patriarcale e nucleare classiche, si aggiungono le famiglie di fatto, quelle monoparentali, quella allargata e quella multietnica. Il punto di vista che è emerso è che non si può avere un atteggiamento verso la famiglia né integralista (una e indivisibile), né di rifiuto (“morte” della famiglia), bensì occorre sottolineare il grande valore della famiglia come risorsa affettiva e sociale, non dimenticando la centralità delle donne nelle diverse situazioni familiari, di cura e di tutela (“l’anello forte”).

Sono intervenuti/e: Flavia Bacchetti, Gianfranco Bandini, Carmen Betti, Antonella Cagnolati, Giovanna Campani, Mariagrazia Contini, Carmela Covato, Giulia Di Bello, Margarete Durst, Maria Antonella Galanti, Angela Giallongo, Alessandra Gigli, Anita Gramigna, Silvia Guetta, Rosella Frasca, Maria Rita Mancaniello, Giovanni Mari, Patrizia Meringolo, Tiziana Pironi, Daniela Sarsini, Tiziana Terlizzi, Simonetta Ulivieri.

Hanno partecipato dottorande e dottorandi di diverse Università italiane.

Novità editoriali

Nell’ottobre 2006 è uscita una nuova Collana dedicata a “Genere differenza educazione”. Il Comitato Editoriale è composto da Barbara Mapelli, Anna Maria Piussi e Simonetta Ulivieri. Fanno parte del Comitato scientifico: Aureliana Alberici, Emy Beseghi, Velleda Bolognari, Franco Cambi, Carmela Covato, Duccio Demetrio, Margarete Durst, Rosella Frasca, Eliana Frauenfelder, Angela Giallongo, Vanna Iori, Maria Cristina Leuzzi, Marisa Marino, Francesca Marone, Franca Pinto, Tiziana Pironi, Franco Restaino, Luisa Santelli, Gabriella Seveso.

È importante sottolineare che è la prima volta che nel nostro Paese un gruppo rilevante di pedagogiste si è unito per dare vita a studi che pongono in relazione il genere e l’educazione.

Con questa nuova Collana, edita da Guerini, si intende «creare “un luogo” per le riflessioni e le pratiche formative che abbiano come centrali le culture della differenza sessuale e di genere, con l’intenzione di costruire percorsi e proposte educative in cui il rigore scientifico si coniughi con un’attenzione continua e critica sul divenire e mutare delle culture sociali, delle relazioni pubbliche e private tra i sessi; in cui la ricerca accademica e gli studi di genere sappiano aprirsi e dialogare con quanto offrono e domandano gli altri luoghi dell’educazione istituzionale e diffusa, i governi locali, gli associazionismi femminili e culturali sul territorio».

Il primo volume è uscito a cura di Carmela Covato, *Metamorfosi dell’identità. Per una storia delle Pedagogie narrate*, (Milano 2006) e altri ne sono annunciati.

*Finito di stampare
nel mese di maggio 2007
per conto della TECNODID Editrice s.r.l.
Piazza Carlo III, 42 - 80137 Napoli
dalla Editor Tipografia
Melito di Napoli (NA)*