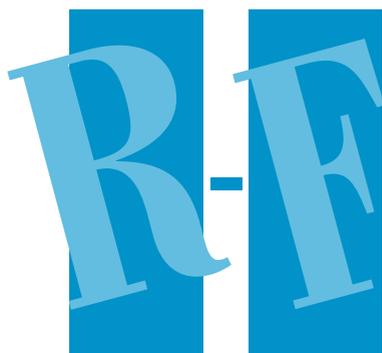


RICERCA - FORMAZIONE

Patrizia Magnoler

Il tutor

Funzione, attività
e competenze



FrancoAngeli

R-F

Ricerca-Formazione

collana diretta da
Davide Capperucci, Roberta Cardarello, Bruno Losito, Ira Vannini

La Collana accoglie studi teorici ed empirico-sperimentali che indagano il rapporto tra ricerca e formazione degli insegnanti; essa nasce dalla comune volontà di un gruppo di studiosi e ricercatori di diverse università italiane interessati a questa tematica e con specifiche competenze di ricerca in ambito educativo.

I continui cambiamenti che attraversano il mondo della scuola e che coinvolgono direttamente coloro che operano al suo interno in qualità di insegnanti, dirigenti, educatori, necessitano di professionalità altamente specializzate e allo stesso tempo flessibili, in grado di interpretare le trasformazioni in atto e di gestire la complessità che oggi è presente nei contesti scolastici. Per questo è importante promuovere un rapporto sempre più stretto e sinergico tra la ricerca accademica e la scuola, affinché questa relazione possa essere letta in modo biunivoco e paritario.

La formazione iniziale e in servizio del personale scolastico, e degli insegnanti in particolare, rappresenta una leva decisiva per il miglioramento della qualità dell'offerta formativa, l'innalzamento dei risultati di apprendimento degli alunni e il funzionamento delle istituzioni scolastiche, in un'ottica di equità e di democrazia del sistema di istruzione. La ricerca educativa, con i suoi molteplici approcci teorici e metodologici, deve poter offrire nuovi ambiti di riflessione e strumenti d'intervento per formare competenze e sostenere lo sviluppo professionale degli insegnanti. La possibilità di progettare, realizzare e monitorare interventi e strategie efficaci, sul fronte sia della ricerca sia dell'educazione e dell'istruzione, nasce dalla capacità di far interagire competenze diverse e attivare processi didattici e organizzativi rispondenti ai bisogni di bambini, giovani e adulti. In tale prospettiva, si può parlare di metodologie orientate alla ricerca-formazione, da considerare soprattutto come una scelta metodologica per fare ricerca con gli insegnanti e per il loro sviluppo professionale e il miglioramento della scuola. Una scelta che caratterizza, accompagna e sostanzia (nelle sue finalità e procedure applicative) le specificità e il rigore dei vari approcci metodologici della ricerca empirica, nelle loro declinazioni di volta in volta quantitative, sperimentali, fenomenologiche e qualitative.

La ricerca-formazione pertanto, oltre a rappresentare un settore di studio interdisciplinare, che comprende molteplici apporti teorici ed epistemologici, viene considerata, all'interno della presente collana, soprattutto come un modo di fare ricerca insieme ai professionisti dell'insegnamento, inaugurando nuovi campi d'azione verso cui convogliare risorse e interessi comuni. In questo senso, la collana valorizzerà contributi capaci di evidenziare la contiguità tra insegnamento e ricerca, prestando particolare attenzione alle modalità di coinvolgimento degli insegnanti, al rigore procedurale, alla ricaduta formativa dei risultati raggiunti.

In particolare, gli aspetti presentati di seguito delineano l'idea di Ricerca-Formazione cui la collana si ispira; essi possono pertanto costituire un orientamento per gli autori.

Una Ricerca-Formazione, per essere tale, richiede:

1. una esplicitazione chiara della finalità della ricerca in termini di crescita e sviluppo della professionalità degli insegnanti direttamente coinvolti e un'attenzione a documentare e analizzare le ricadute in termini di cambiamento;
2. la creazione di un gruppo di R-F di cui facciano parte ricercatore/i e insegnanti, nel quale vengano chiariti i diversi ruoli dei partecipanti e in cui vengano negoziati e chiariti obiettivi e oggetti, scelte valoriali e metodologiche della R-F;

3. la centratura sulle specificità dei contesti - istituzionali e non - in cui si svolge la R-F, che si concretizza in tutte le fasi della ricerca attraverso un'analisi dei vincoli e delle risorse in essi presenti;
4. un confronto continuo e sistematico fra i partecipanti alla ricerca sulla documentazione dei risultati e dei processi messi in atto nei contesti scolastici e in quelli della formazione;
5. l'attenzione alla effettiva ricaduta degli esiti nella scuola, sia per l'innovazione educativa e didattica, sia per la formazione degli insegnanti.

La collana intende accogliere contributi di studiosi italiani e di altri paesi, sotto forma di monografie, volumi collettanei, rapporti di ricerca e traduzioni relativi a studi e ricerche che realizzino una sinergia tra università e scuola.

La collana è diretta da un gruppo di quattro studiosi di diverse università italiane che condividono finalità e scelte metodologiche del progetto editoriale e che mantengono un rapporto di confronto e di scambio costante con il Comitato scientifico.

Attraverso la collana, la Direzione e il Comitato scientifico intendono promuovere un ampio confronto tra ricercatori, studiosi, insegnanti, educatori e tutti coloro che a diverso titolo sono coinvolti nei processi di istruzione e formazione.

Comitato scientifico

Lucia Balduzzi (Bologna); Anna Bondioli (Pavia); Cristina Coggi (Torino); Martin Dodman (Bolzano); Giuliano Franceschini (Firenze); Antonio Gariboldi (Modena e Reggio Emilia); Laurent Jeannine (Cergy Pontoise, Paris); Patrizia Magnoler (Macerata); Elisabetta Nigris (Milano-Bicocca); Loredana Perla (Bari); Graziella Pozzo (Torino); Raúl Ruiz-Cecilia (Granada).

Patrizia Magnoler

Il tutor

Funzione, attività
e competenze

FrancoAngeli

Copyright © 2017 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

A tutti i tutor con un ringraziamento per il loro lavoro

Indice

Prefazione	pag.	9
Introduzione	»	25
1. Complessità e professionalizzazione	»	33
1.1. Professione e professionalismo	»	36
1.2. Alternanza: dispositivi, figure, sistema formativo	»	43
1.3. Il rischio della de-professionalizzazione	»	47
1.3.1. La valutazione della qualità dell'insegnamento	»	51
1.3.2. La moltiplicazione delle funzioni	»	53
2. Una figura per l'alternanza: il tutor	»	57
2.1. Le attività caratterizzanti l'agire del tutor	»	57
2.1.1. I dilemmi nelle pratiche tutoriali	»	62
2.2. La cura dello sviluppo professionale	»	65
2.2.1. Osservare lo sviluppo professionale	»	66
2.2.2. Facilitare lo sviluppo professionale: esempi	»	75
2.3. Verso la definizione delle competenze del TdT	»	77
2.3.1. La formazione dei tutor	»	80
3. Nuove dimensioni della professionalità docente	»	83
3.1. Perché parlare di accompagnamento	»	86
3.2. L'accompagnamento	»	92
3.2.1. Le azioni dell'accompagnamento	»	96
3.3. L'accompagnatore, un nuovo professionista?	»	98
3.3.1. L'accompagnamento e il riconoscimento professionale	»	102
3.3.2. Una visione attuale	»	104

4. Il tutor nella formazione iniziale	pag.	106
4.1. Aspettative e problemi nella relazione	»	110
4.2. La cura dello sviluppo identitario dell'altro	»	114
4.3. La cura del percorso	»	119
5. Il tutor dei neo-assunti	»	122
5.1. Un particolare portfolio	»	123
5.1.1. Il Curriculum formativo	»	126
5.1.2. Documentazione dell'attività didattica	»	126
5.1.3. Il bilancio delle competenze (BdC)	»	127
5.2. Identità normativa del tutor e funzioni assegnate	»	132
5.2.1. Supportare il neo-assunto nel costruire il Bilancio delle competenze	»	135
5.2.2. Attivare processi di co-osservazione	»	139
5.2.3. L'istruttoria: monitorare lo sviluppo professionale	»	145
5.3. Il BdC realizzato: risultati e prospettive	»	147
6. La funzione del tutor: dalle pratiche al repertorio di competenze	»	149
6.1. Un percorso di ricerca	»	149
6.1.1. La prima formazione per i tutor nella scuola	»	150
6.1.2. 2013: una ricerca "orientante"	»	154
6.1.3. La seconda formazione per i tutor nella scuola	»	158
6.2. Dalle pratiche al repertorio di attività	»	161
6.2.1. L'origine della ricerca	»	161
6.2.2. Riflessioni metodologiche	»	164
6.2.3. Le fasi della ricerca-formazione	»	170
6.2.4. I risultati	»	171
6.2.5. Le competenze del TdT	»	175
Conclusione	»	178
Bibliografia	»	209

Prefazione

La prima volta...

La mia prima ed unica ‘supplenza’. Due settimane in una terza (o forse quarta) elementare. Arrivo dopo un viaggio in ‘littorina’, circa mezz’ora, e mi affretto lungo le rampe che dalla stazione portano in cima all’abitato, una scuola di pietra all’ombra del faro di pietra di un paesone delle prime Murge, le colline di pietra che si affacciano sulla valle dell’Ofanto. Sono in leggero ritardo, silenzio ovattato, un omone – il bidello – mi aspetta davanti alla porta aperta dell’aula che sta sorvegliando. Gli alunni seduti, composti; la cattedra sulla pedana di legno, la lavagna, alte finestre luminose. Alle spalle della sedia magistrale, il crocefisso.

Non ricordo altro, cosa dissi, cosa chiesi di fare e come. Solo un *flash-back*, che continuo a rivedere oggi, anche mentre scrivo, come se fosse ieri. A metà mattina, il primo giorno, suonò all’improvviso una campanella, l’intervallo. Immediatamente, la scolaresca si mosse come un sol bambino: le mani sotto il banco a tirar fuori la colazione portata da casa e avviarsi a consumare. Solo avviarsi, però, perché un mio sguardo al fulmine, allibito, bloccò il tentativo: «Vial!», un sibilo, accompagnato da un gesto a dir poco imperioso, un dito che tranciò l’aria da sinistra a destra. Gli alunni, sorpresi, non sapevano dove nascondere il viso, ma capirono subito che fare: rimettere la colazione in cartella, alla svelta, senza fiatare.

Ma io ero più sorpreso di loro: mi scoprii a ripetere il gesto di M. Luisa, la ‘mia’ maestra delle elementari. Una suora, Figlia del Calvario, dura e severa come le montagne d’Abruzzo donde proveniva, altrettanto brava e capace, un mito delle famiglie, che facevano a gara per accaparrarsi lei come insegnante dei propri figli. La mia mossa era la stessa – la sua – se in classe a qualcuno di noi capitava di far... volare una mosca. Le sue punizioni – un repertorio ampio e commisurato alle colpe – erano leggendarie. Altrettanto commisurata ai ritmi della narrazione era la voce che declamava

– nel primo pomeriggio, dopo la refezione – le pagine di *Achille e Patroclo* e de *Il paziente Odisseo* (il mio preferito) di Gherardo Ugolini (secondo i dettami di Lombardo Radice, non quelli dei vigenti, allora, programmi ‘attivisti’). Quante volte mi sono ritrovato – ormai maestro di ruolo fra le montagne bresciane – a ‘drammatizzare’ – negli stessi modi – ricreando in piccole sceneggiature alcune vicende della storia patria secondo i programmi del ’55...

Sì, confesso di essere stato insegnante – severissimo e un po’ gignione-alla maniera di M. Luisa, e non solo alle elementari. E la suora abruzzese non è stata l’unico mio modello – come ho scoperto in séguito, anche il professore di francese, alle medie, i professori di agraria e di filosofia alle magistrali... – ma quello dominante. Non tutti emergenti dal pre-conscio, senza pre-avviso, all’atto dell’esperienza, ma anche a domanda. Come la maestra Marisa, che mossa a pietà da me che all’inizio non sapevo letteralmente che fare, si offrì di invitarmi a casa e mi mostrò, con qualche imbarazzo, il suo ‘*thesaurus*’: quaderni degli alunni, soprattutto, cartelloni, disegni, libri di testo, guide didattiche, stralci da riviste magistrali... Una benefattrice, mentre l’altra collega cui mi ero rivolto, la maestra Giovanna, mi aveva sbrigativamente mandato a quel paese con un «*Arràngiatevi, abbiamo tutti fatto così...*».

Il problema

Più avanti, proseguendo nella ricerca didattica, ho imparato a chiamare «*méntori*» queste figure di riferimento, che costituiscono una fenomenologia comune alla totalità dei principianti. Avremo modo di tornare su queste fonti pregnanti della formazione iniziale, che forniscono in qualche modo una sorta di materia prima da plasmare per costruire un “*sé*” professionale. Chiudiamo la scena di questa retrospettiva biografica identificando l’ostacolo col quale si misura, proficuamente, il libro che qui anticipiamo: a tutt’oggi, **manca un ‘sistema’ di formazione iniziale degli insegnanti**. È sconcertante, poiché l’insegnamento è un’attività praticata da millenni; se vogliamo essere più moderati, si tratta di un lavoro normativamente definito – in Occidente – dalla nascita degli stati moderni, ma già codificato dalle congregazioni religiose sorte a ridosso della Riforma, protestante e cattolica. È paradossale, poiché da sempre l’importanza dell’insegnante è apparsa nella sua rilevanza e complessità, come attesta tutta una letteratura sui profili professionali che, in ordine agli ideali societari, sono stati di volta in volta, nel tempo e secondo le congiunture culturali, disegnati. E mentre i dispositivi di controllo sono sempre stati più o meno minuziosamente prescritti, chi accettava di dedicarsi al ‘mestiere’ non ha potuto

che affidarsi ai suoi... «méntori», ovvero *all'esperienza accumulata dalla parte del banco*. Appunto, arrangiandosi. Attingendo, da novizio, ad un conglomerato occasionale, vissuto – men che riflesso – senza poter andare a bottega presso i veterani perché dall'istituzione scolastica disposto in servizio più o meno senza mediazioni, per di più in condizioni d'esercizio che lo isolano dai colleghi.

In questa *'prefazione'* – data la misura breve del formato – non potrò scendere nel dettaglio degli aspetti che costituiscono il problema qui individuato, che a sua volta va collocato nella più ampia – e analogamente irrisolta – problematica della **formazione degli insegnanti** nella sua generalità. Senza citazione delle fonti, che rimando alla bibliografia curata dall'Autrice. Pertanto mi limiterò ad elencare gli snodi critici, a riguardo dei quali lascio intravedere – in bozza – le piste che, a mio giudizio, possono portare ad avvicinare una soluzione. Che tutti auspicano, con tanta enfasi, in tutte le occasioni, ma senza riuscire, tuttora, a condividere una *'visione'* e ancor meno una strategia per concretizzarla.

1. Un adulto in divenire professionale

Cominciamo il nostro indice richiamando la caratteristiche del soggetto che la formazione iniziale dovrebbe incontrare secondo modalità congruenti e pertinenti:

(a) occorre tener presente che si tratta di un «**adulto**», magari *'giovane adulto'*, connotato da pre-requisiti che ne fanno un soggetto particolare. (1) Innanzitutto perché bisogna dare per acquisita una peculiare individualità già in qualche modo definita in termini di autonomia specificamente caratterizzata, ma anche perché si trova ad attraversare una tipica fase della sua biografia – designata (con un brutto neologismo) come «*adulthood*» – durante la quale attesta, in genere, il *bisogno di essere generativo*, ovvero di ritrovarsi nelle azioni che compie e nelle cose da realizzare, mediante le quali lasciare, nel mondo per lui significativo, traccia consistente di se stesso. Un'attenzione che non va sottovalutata, soprattutto per chi – dovendosene occupare in veste di *'formatore'*, in università e a scuola – fosse indotto, per abitudine, a considerarlo “*in statu pupillari*”, come può essere uno studente che segue i corsi accademici in vista dell'esame da sostenere o, ancora più distortamente, come uno scolaro in età evolutiva, adolescente o ancora fanciullo. Ma “adulto” non significa che ha terminato la crescita, anzi avverte il bisogno di arricchire le sue competenze, ottimizzandole, innovando e rinnovandosi, anche se corre il rischio di economizzare sui costi del cambiamento fino alla sclerosi ed alla stagnazione. E pertanto, sin

dalla formazione iniziale occorre aiutarlo a corroborare l'*habitus* del "divenire", attivando i comportamenti di auto-trasformazione, come la critica, la riflessività, l'ideazione di vie alternative e la disposizione al rischio. (2) In secondo luogo – ma in termini più diretti – si deve badare alle ragioni che spingono un adulto ad insegnare. Non mi riferisco alle ragioni, più o meno dichiarate apertamente, che rimandano a motivi di ripiego o di mera convenienza, che certo non mancano quando non siano maggioritarie. È una domanda da intendere in senso motivazionale: che cosa fa trovare attraente esercitare un'attività come l'insegnamento? In particolare, quanto conta il rapporto con gli alunni o la possibilità di occuparsi di loro, della loro educazione ed inculturazione, nella scelta di fare l'insegnante? Perché interessa realizzare questo tipo di rapporto all'interno di una situazione strutturata come la scuola? Con questi temi siamo posti sul piano delle interpretazioni del profondo e in questa occasione non possiamo entrare nel merito del contenzioso tra Pedagogia e Psicanalisi, iniziato già da Freud, in particolare circa la compatibilità di una formazione psicanalitica per l'insegnante, e tuttora aperto, nonostante la vulgata psicanalitica di massa. Inoltre, quando si parla di orientamento alla professione di insegnante, è difficile riuscire ad isolare una motivazione dominante, fra quelle che si aggregano al riguardo, come ad identificarne una costante, fra quelle che, presenti all'esordio, possono nel tempo variare e trasmutare di segno. Quello che preme sapere è un dato riguardante proprio la formazione pre-servizio, quando più o meno regolarmente sembra emergere una replica delle risposte che si producono in età adolescenziale, se non ancora infantili, intorno al concepimento, alla nascita, la crescita, la malattia e morte. Una sorta di regressione verso 'teorie' arcaiche, dinamiche fluttuanti che contribuiscono – come una sorta di puzzle – a combinare spezzoni diversi che attinge (in genere, ma non in toto) al cosiddetto "complesso familiare" (padre, madre, levatrice, nutrice...) o "modello medicale" (cura, guarigione, riparazione...) di una "fantasmatica" dove si condensano gli approcci agli alunni ed alla scolaresca e si alimenta la passione d'insegnare.

(b) È opportuno ricordare che siamo dinanzi ad un soggetto ampiamente e profondamente 'scolarizzato', per una durata valutabile intorno ai tre lustri, da intendere in duplice senso: (1) conosce a menadito il vissuto scolastico e, fuori da ogni ingenuità, tutte le tattiche per compiacere il 'formatore' di turno, ottenere i vantaggi preferiti e resistere alle sollecitazioni sgradite; (2) non arriva da 'solo' alla formazione, per quanto iniziale, bensì – come abbiamo anticipato nel prologo – in compagnia dei suoi antichi mentori e della memoria stratificata di esperienze disparate e 'sa' già non poco delle discipline che domani s'aspetta di insegnare. 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 l'hanno impartita. Le 'pre-concezioni' sull'insegnamento mostrano non solo una persistenza che non si deve sottovalutare, ma sappiamo anche che operano come matrice capace di selezionare e assimilare le offerte formative predisposte dai curricula universitari. Succede come se le acquisizioni della preparazione accademica vengano a costituire una sorta di mondo interno, fortemente instabile e labile, che si estingue al primo contatto con il lavoro (e lo stress che solitamente lo accompagna agli esordi). Ben diverso dalla stabilità consolidata dell'universo 'spontaneo'. Le storie di vita, pre-professionali e comunque extra-professionali, hanno rivelato la loro incisiva influenza sui comportamenti espressi sul lavoro. Si dà una sorprendente continuità tra le pratiche professionali e quelle anteriori, soprattutto con quelle più 'primitive' (famiglia e ambiente d'origine), anche quando si presentino in conflitto fra di loro. L'incidenza maggiore di queste esperienze remote tocca le relazioni con gli alunni e con i colleghi, che sono quelle principali per denotare le caratteristiche tipiche del futuro 'stile' professionale. Quei dati originari sembrano costituire una sorta di codice originario che ispira e orienta l'intera vita professionale.

2. L'alternanza fra scuola e università

Il nostro indice mostra al secondo posto – non per ordine d'importanza – quali siano i soggetti istituzionali convocati ad occuparsi della formazione iniziale. La criticità di questo aspetto risiede non solo nel fatto di individuare la responsabilità del compito, ma anche nell'equivoco che regolarmente si accompagna a tale attribuzione. Difatti, quando si è cominciato a parlare – con ritardo sconcertante – di "*universitarizzazione*" della formazione degli insegnanti, si è dato per scontato che tale compito riguardasse l'università – e soltanto all'università. Anche la formazione in senso 'pratico', come quella che viene designata come «*tirocinio*».

Come per gli altri aspetti, qui accenneremo soltanto alle ragioni che inducono – pregiudizialmente – ad assegnare la totalità della formazione iniziale all'università, facendo ricorso alle scuole in termini succedanei, come una sorta di sconfinamento per un'attività minore, utile – forse – ma inessenziale. Sono ragioni di prestigio pubblico (per l'università), ma soprattutto – e più profondamente – di sottovalutazione della pratica rispetto alla teoria. Ma non bisogna trascurare un altro ostacolo, ben difficile da rimuovere: la convinzione che la scuola sia dedicata esclusivamente alla formazione degli studenti che la frequentano: e non lo spazio dove si compie – di fatto (e finora, per adattamento e per necessità) – la competenza didattica degli insegnanti. Un'affermazione che implica l'individuazione del primo tema critico di questo secondo passaggio del nostro discorso:

- (a) **la scuola è istituzione necessaria ed inderogabile della formazione iniziale degli insegnanti:** perché il fatto-insegnamento è a scuola e solo a scuola. Con le sue *routines*, i suoi cicli e i suoi rituali. La scuola è un universo peculiare, dotato di una sua ‘cultura’, in senso antropologico. È questo il mondo nel quale è tenuto ad entrare il nostro debuttante, non per visitarlo, ma per diventarne protagonista attivo e partecipe. Non sarà cambiamento né facile né semplice persuadere scuole ed insegnanti che ai loro doveri tradizionali – riguardanti gli alunni loro affidati – si aggiungono quelli legati all’apprendistato dei loro futuri colleghi. Ancora di più:
- (b) **la scuola è l’istituzione primaria e titolare della formazione iniziale degli insegnanti:** anche – senza scandalizzarsi – rispetto all’università. Basterà soffermarsi su alcune ovvie considerazioni: l’aspirante-insegnante che bussa alla porta della scuola si presenta come ‘candidato all’insegnamento’, mentre l’insegnante in carriera che lo aspetta non potrà non considerarlo un ‘futuro compagno di lavoro’. Con quell’aspirante collega dovrà lavorarci insieme, navigando sulla stessa barca. E da collega è esposto evidentemente al pericolo di una formazione inadeguata come ai vantaggi dell’ingresso di *partner* all’altezza. Non si tratta, banalmente, di ‘aprirsi’ alla novità di questi ingressi più o meno furtivi, e ancor meno di compiacersi del ‘dono’ ricevuto dall’accademia come lusinghiero riconoscimento di eccellenza didattica. Si tratta di un “lavoro”, da non delegare al cireneo di turno, ma da assumere globalmente come impegno della comunità dei colleghi di scuola (riprenderemo questo argomento). Tale ‘titolarità’ implica un impianto chiaro e distinto di innovazioni istituzionali, amministrative e organizzative, mirate ad offrire risposte efficienti a domande come queste: chi sarà l’interlocutore con il quale formalizzare il “contratto di formazione”? A chi il formando pagherà le tasse? Chi ne controllerà la diligenza e l’impegno? Ma non possono essere scontati gli aspetti pedagogici e formativi: chi redigerà il progetto della formazione iniziale? Chi lo condurrà? secondo quali approcci curare l’accoglienza, l’immersione, le prove di insegnamento? E, soprattutto: chi stabilirà se il soggetto in formazione ha conseguito i risultati attesi, il profilo di un insegnante in divenire, in grado di continuare a sviluppare la sua professionalità? Chi gli concederà la certificazione di «abile» al ruolo di insegnante e alle sue funzioni? Chi, infine, valuterà il progetto di formazione iniziale attivato?
- (c) **Il ruolo dell’università nella formazione iniziale degli insegnanti è complementare, ma necessario.** Come non è accettabile l’assolutismo accademico, è analogamente discutibile l’autarchia scolastica. Ai novizi va assicurata un’esperienza di terreno – osservando l’azione e lasciandosi osservare in azione sulla scena della classe e negli altri contesti

scolastici, secondo le strategie di una efficace didattica della pratica (v. più avanti) – e l’accompagnamento per il campo, senza essere infantilizzati, ma – anche se protetti – immersi direttamente in situazione, già compagni di lavoro. Magari con suggerimenti e ‘ricette’ di corrente astuzia del mestiere, una casistica di incidenti critici e un *thesaurus* di materiali professionali. La pregnanza di questo servizio formativo risiede nella sua concretezza: che però è anche il suo limite, il particolarismo. Mentre il neo-insegnante ha bisogno di far fronte alla varietà ed alla differenziazione delle situazioni didattiche. E pertanto è tenuto a dotarsi di “schemi d’azione”, ovvero di azioni concettualizzate, tali da essere adattabili e con profitto essere utilizzabili altrove. Ovvero, di una teoria della pratica, costruita a partire dalla pratica. Una pratica densa di teoria incorporata: in sintesi, una competenza professionale a portata generale. *Il complemento di formazione iniziale che solo l’università può assicurare.* A condizione di:

- (d) **instaurare un circuito di alternanza fra corsi universitari, laboratori e tirocini, e viceversa.** Non una semplice sequenza, composta di fasi giustapposte, bensì un effettivo *continuum*, articolato intorno ai medesimi temi didattico/professionali, secondo un duplice processo di contestualizzazione – dall’università alla scuola – e di decontestualizzazione – dalla scuola all’università. Con la funzione di cardine centrale assegnata al laboratorio, autentico interfaccia dove il processo si orienta nel doppio verso: “in-vista-dell’azione” (ovvero **concrezione**) e “a-seguito-dell’azione” (ovvero **concettualizzazione**). Bisogna porre attenzione a questa pendolarità perché fratture storiche, istituzionali ed epistemologiche ottengono di produrre resistenze alla saldatura di una effettiva coerenza ed implicazione reciproca fra le due polarità del processo. In particolare per:
- (e) **le debolezze dei saperi in gioco, fra loro divisi e, ciascuno a suo modo, periferici.** Abbiamo già detto della nota satellizzazione del ‘sapere pratico’ rispetto al ‘sapere teorico’ (quasi un pleonasma, perché quest’ultimo è ritenuto l’unico, effettivo ‘sapere’). Si deve completare il quadro richiamando la divisione interna allo stesso ‘sapere pedagogico’, fra la Pedagogia e la Didattica, anch’esse – a loro volta – gerarchizzate storicamente ma ingiustificatamente – secondo il *clinamen* “teoria vs pratica”. Non basta, perché la stessa Pedagogia – non ancora stabilmente collocata tra la conoscenza filosofica e la conoscenza scientifica – soffre tuttora di un credito accademico minore. Ma anche la Didattica, per chiudere il quadro, è al suo interno divisa fra due corporazioni accademiche con rari ed occasionali interscambi: quella dei “Didatti generalisti” (di parte pedagogica) e dei “Didatti disciplinartisti” (corrispondente ad una nebulosa distribuita tra le varie materie d’insegnamento

scolastico), anche questi considerati figli d'un dio minore fra i cultori delle corrispondenti discipline di base. Come si vede, un quadro di fragilità intrinseca, fra componenti non di rado in competizione fra di loro per l'acquisizione di spazi e pesi accademici. Con le conseguenze che si colgono ad occhio nudo sin dal momento di disegnare i piani di studio universitari per la formazione iniziale degli insegnanti. Con quel che ne consegue per i fattori estrinseci dei rischi che incombono su un 'sistema' di formazione iniziale degli insegnanti, già fra le mura dell'università, oltre che nei rapporti con le scuole.

3. Una professione da identificare e da promuovere

Designare come «*professione*» l'insegnamento è un voto – forse addirittura un mito – più che una realtà sociologicamente riconosciuta e accettata. Per quanto se ne può accertare in letteratura, l'insegnante viene identificato come un "semi-professionista", in una sorta di limbo sospeso a metà fra le bambinaie ed altri operatori sociali. Il riferimento va alla letteratura sociologica – di qualsiasi orientamento teorico – fin da quando ha cominciato nei '60 del secolo scorso ad occuparsi degli insegnanti: non certamente ai pedagogisti, i quali – pur proliferando 'idee' di insegnante non sempre compatibili fra di loro – si pronunciano all'unanimità per la professionalizzazione degli insegnanti. E tuttavia, i primi descrivendo l'esistente, gli altri concedendosi al *wishful thinking*, non si contraddicono fra di loro, ma lasciano intendere quale sia, effettivamente, la posizione del problema che andiamo a porre. Difatti non siamo di fronte ad una contraddizione, bensì alla differenza fra un dato di fatto – la collocazione mediana che sta ad indicare che gli insegnanti già dispongono di alcuni attributi socioculturali, quali una base di conoscenze specifiche, che non ha raggiunto un accettabile grado di sistematicità e di paradigmaticità scientifica, il limitato prestigio sociale e, soprattutto, una compiuta autonomia d'esercizio ben lungi dall'essere stata acquisita... – ed un'aspirazione affermata da chi si dedica a rappresentarne in termini di nobiltà il profilo idealizzato. Un'attesa che riguarda, appunto, i pedagogisti, e molto meno gli insegnanti stessi (con l'eccezione dei docenti di scuola secondaria, che si considerano una sorta di aristocrazia, e dei docenti universitari, che però fanno categoria a sé, ammesso che si considerino tout-court degli insegnanti, e non appartenenti alla professione di 'ricercatori'). Una situazione che può apparire paradossale soltanto a chi non conosce la storia degli insegnanti e le differenze di rango interne, costituite anche dalle diverse remunerazioni, accesso all'esercizio dell'attività ed altre condizioni, a partire dall'orario di servizio. Così abbiamo che pure gli insegnanti che s'attendono un tale riconosci-

mento non sembrano molto entusiasti della professionalizzazione proposta loro dai formatori, anzi la recepiscono con qualche preoccupazione. Il problema si complica perché l'uso stesso del termine 'professione' non è omologato, presumibilmente perché non può esserlo, dal momento che rimanda inevitabilmente alle differenze nella divisione del lavoro, in senso materiale e simbolico, e ad altri aspetti, a cominciare dal ruolo assunto dallo stato nel controllo delle attività d'interesse pubblico. D'altronde, i processi di professionalizzazione nella società moderna non progrediscono secondo le previsioni della sociologia evoluzionista, e attualmente assistiamo ad un evidente capovolgimento dell'apologetica delle professioni. Una crisi che mostra le professioni non godere più di buona stampa nemmeno a livello di senso comune, sottoposte – anche per i fallimenti che ne hanno accompagnato non di rado l'affermazione – alle pressioni correnti della “*giuridicizzazione*” della società, con i tribunali che invadono i territori riservati dei professionisti e destabilizzano l'affidabilità dei codici deontologici. Nel mentre, l'attesa di uno sviluppo professionale non è stata scalfita presso la ricerca educativa. E pertanto viene da chiedersi se siamo di fronte ad un progetto realistico, che possa contare su condizioni effettive per realizzarsi.

Non è questo il luogo per indagare a fondo sul gioco delle parti, fra sociologi e pedagogisti. Il punto critico – al proposito – è che non possiamo contare su risposte fondate a riguardo delle domande focali: **'chi è' l'insegnante e, insieme, 'cosa è' l'insegnamento**. Il limite principale consiste nel fatto che le risposte di cui disponiamo consistono in modelli che prescrivono “*il buon insegnante*” (e “*il buon insegnamento*”). Tra iperboli, metafore e stereotipi, anche negativi. Una retorica immaginifica, peraltro sospetta di mirare occultamente al controllo simbolico del comportamento degli insegnanti. Ovvero, *non rappresentano ciò che l'insegnante, e l'insegnamento, di fatto, sono, nelle condizioni costitutive e d'esercizio che effettivamente li connotano*.

La conseguenza principale dell'orientamento normativo della letteratura pedagogica sugli insegnanti è l'astrattezza: un peccato grave, proprio quando si tratta di formazione, iniziale – per giunta – perché, mentre declama i caratteri del futuro lavoro e del suo contesto, ne disegna la forma desiderata, ovvero illusoria. Una sorta di “Castello di Atlante”, di memoria ariostesca, dove gli ospiti venivano incantati dal mago di casa. Un peccato punito dal giudizio di irrilevanza degli insegnanti ancora novizi, dopo essere riusciti a superare lo shock del primo impatto con l'aula, con l'uscita dall'incantesimo. Una retorica utile a svolgere il tema scritto del concorso, ma del tutto distorto ai fini della comprensione del mestiere... Ed è anche per questo che si raccomanda il testo che segue, con la Magnoler che fa riferimento principale ad un genere di ricerca emergente, di lingua francese e matrice ergonomica, che ha il merito di descrivere *l'insegnante*

al lavoro, tra “*compito*” e “*attività*”. Un pregio che vale una svolta decisiva come risposta alle domande-chiave, sulla quale fondare una conoscenza – dell’insegnante e dell’insegnamento – e l’affidabilità di un progetto, congruente e pertinente, di formazione. E quindi di professionalizzazione. La conoscenza dell’insegnamento quale effettivamente si compie nel suo contesto accerta che si tratta di un’azione complessa e sofisticata – senza esagerare – come nessun’altra. Qui ci limitiamo ad indicarne gli aspetti che possono essere considerati fra i molti, quelli critici:

- (a) **l’insegnamento non è la ‘causa’ dell’apprendimento.** Senza entrare nel merito della discussione sull’infondatezza delle “teorie degli effetti” e sull’inadeguatezza dei modelli “*Process-Product*” (da noi diffusi negli anni ’80 come «*pedagogia per obiettivi*»), basterà semplicemente richiamare l’evidenza che mostra come si possa imparare senza che nessuno insegni e, viceversa, come si riesca a non apprendere anche quando qualcuno si impegni sagacemente ad insegnare. Tra i presupposti di questo impianto c’è – tra ’800 ’900 – l’affermazione come scienza della Psicologia dello sviluppo, secondo la quale la conoscenza dell’apprendimento sia – non solo necessaria, ma anche sufficiente – per attivare un insegnamento efficace. Fraintendendo ingenuamente l’espressione di J.J. Rousseau – «*discat a puero magister*» – si è trascurato di prendere in considerazione il protagonismo del soggetto, eludendo il suggerimento – raccomandato dal Ginevrino – di ‘nascondere’ all’Emilio la regia del suo, pur onnipresente, istitutore. Ovvero la consegna per la quale – se vuole essere efficace – **la didattica dev’essere “indiretta”**: che corrisponde – nel linguaggio di oggi – a “**mediata dal contesto e dagli artefatti**”. In definitiva: è l’alunno all’origine dell’apprendimento – che, in quanto tale, è ‘suo’ e di nessun altro – mentre l’insegnante è tenuto ad intervenire sulle condizioni esterne che possono favorirlo, se prese in carico dal soggetto in formazione. L’approccio ‘indiretto’ o ‘mediato’ implica il disvelamento che
- (b) **l’azione di insegnare è asimmetrica, essenzialmente.** Perché altrimenti non si spiegherebbe la funzione dell’insegnante, che solo in quanto “*magister*” è collocato in cattedra rispetto ad un soggetto, in apprendimento perché – geneticamente inetto – è obbligato a tale compito e capace di svilupparsi. Una condizione di struttura che va fatta valere come consapevolezza di quel che comporta: per chi sceglie di fare l’insegnante e – doppiamente – per chi forma e seleziona i futuri insegnanti. Non è facile sostenere il peso dell’esercizio dell’autorità su altre persone (per quanto possa piacere e lusingare); ancora di più se si tratta di un esercizio provvisorio, non solo, ma addirittura finalizzato ad esautorarsi per promuovere l’autonomia del soggetto in formazione. Siamo alla denotazione cruciale dell’insegnamento, dalla quale non si

deve prescindere, anche se si conoscono (e comprendono) molte linee di fuga. Il ‘potere’ non solo va riconosciuto come tale, ma identificato come quel genere di interazioni mirato a indurre altre azioni da parte di altri soggetti: incita, stimola, seduce o vincola, costringe e condiziona. Ma è sempre e comunque un modo di agire su altri soggetti chiamati ad agire in base alla loro capacità di azione e reazione. Non si tratta di azione orientata a produrre passività, ma azione ordinata a suscitare una ‘forza di resistenza’ presso un altro che viene riconosciuto e supportato come soggetto che agisce a sua volta, in modo da creare uno spazio aperto all’altro soggetto, accessibile ad azioni, reazioni, iniziative ed invenzioni. La passività è l’indice del fallimento del potere dell’insegnante, esso ha bisogno di suscitare dinanzi a sé interlocutori attivi. Per questo motivo, il potere dell’insegnante ha un’altra caratteristica: non è garantito per sempre, come una qualità permanente o come un attributo di posizione: è sempre tenuto a mantenersi vivo, in un processo ininterrotto di acquisizione, mantenimento e rielaborazione. La classe è il luogo specifico di questa transazione, un ‘campo’ in cui è in gioco perenne la disposizione e la distribuzione del potere. E l’asimmetria fra insegnante e alunni si spiega con il progetto che l’uno ha nei confronti degli altri: *sugli* altri. È l’intenzione di generare qualcosa che riguarda gli alunni, *una relazione che serve a creare spazi di cultura e tecnologie per conquistarli*. Un ‘dispositivo’, capace di cambiare le persone attraverso la loro partecipazione; un ‘potere’ che ha bisogno di mettere in moto una ‘resistenza’, quella in grado di realizzare il cambiamento sulle stesse persone che la esercitano. In questo senso, l’insegnamento è un’opera di ‘disciplinazione’: un’autorità che si istituisce all’atto stesso dell’intenzionalità di produrre il cambiamento atteso per l’altro. Da questa presa di coscienza non discende, semplicemente, la rinuncia ad una didattica ‘aggressiva’, centrata sul controllo del comportamento, ma la competenza ad orchestrare strategie, appunto, indirette e mediate da artefatti plurali creando contesti appropriati ed evolutivamente orientati.

- (c) **Gli oggetti culturali sono la risorsa centrale dell’azione di insegnare.** Innanzitutto perché costituiscono – essi stessi – la legittimazione del ‘potere’ degli insegnanti e la giustificazione dell’insegnamento. Ne consegue, pertanto, che essi rappresentino la posta in palio per l’autonomizzazione degli alunni e l’assolvimento del compito per gli insegnanti. La dinamica funzionale di questa struttura ‘a tre’ – insegnanti/oggetti culturali/alunni – è tracciabile come un «*transfert*» mediante il quale l’insegnante è tenuto ad ottenere dall’allievo un investimento affettivo su di sé, allo scopo di promuovere in questo modo la transizione all’investimento sugli oggetti culturali. Un *transfert* – come si vede – con caratteri specifici: da ottenere in pubblico, ad alta voce ed