

Maddalena Colombo<sup>1</sup>

# L'Università, l'OPPI e la formazione iniziale dei docenti

Dalla torre d'avorio  
alla condivisione dell'urgenza

Nella scelta di dedicare l'evento celebrativo dei 50 anni dell'OPPI alla formazione degli insegnanti è stato da sempre tenuto presente il legame dell'Associazione con le Università, in particolare quelle milanesi e lombarde. Due ragioni ci spingono in tal senso: da un lato, l'importanza che assume per i formatori la conoscenza delle più aggiornate teorie e metodiche attorno ai processi di insegnamento-apprendimento (che solo la ricerca scientifica può fornire secondo canoni di validità e attendibilità), dall'altro, il ruolo basilare che le università svolgono nella preparazione iniziale dei docenti e quindi il coinvolgimento di molti soci OPPI nei corsi che negli ultimi 20 anni hanno costituito la via d'accesso alla professione insegnante: SSIS (Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario), SILSIS (Scuola Interuniversitaria Lombarda di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario), corsi abilitanti speciali, corsi abilitanti per formazione primaria; corsi abilitanti per docenti di sostegno, TFA (Tirocinio Formativo Attivo), ecc.

Inoltre, nel corso degli anni, autorevoli rappresentanti del mondo accademico si sono alternati nel Comitato scientifico dell'OPPI, favorendo uno **scambio proficuo tra "scienziati" e "practicioners"**, cioè tra la teoria e la prassi, di cui tutti si sono avvantaggiati; mi onoro di essere l'ultima in termini temporali a svolgere questa funzione, sulla scia di chi mi ha preceduto e contribuendo a mio modo a una fertilizzazione reciproca in cui credo fermamente.

Tutti noi, che conosciamo a fondo l'insegnamento, abbiamo coscienza del fatto che insegnare non è un mestiere "normale", nel senso che non esistono ricette né prescrizioni professionali né mansionari stabiliti per poterlo svolgere bene e al riparo di una razionalità procedurale come in una qualunque organizzazione burocratica. Invece, è una professione ricca di contenuto imprevedibi-

<sup>1</sup> Professore associato di Sociologia dell'Educazione presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università cattolica di Milano; Membro del Comitato scientifico dell'OPPI dal 2011; Socia dell'OPPI dal 2013. Ha introdotto la sessione del mattino del Convegno *OPPI 50 ANNI* dedicata a: "L'università e la formazione dei docenti". L'articolo contiene anche spunti emersi dai diversi interventi, dei proff. Intervenuti a nome delle università milanesi S. Kanizsa (Milano Bicocca), P. Parravicini (Milano Statale), P. C. Rivoltella (Milano Cattolica), pur re-interpretati dalla sensibilità dell'autrice.

le, che mette alla prova chiunque e continuamente. Da un lato, in quanto mestiere ad alto contenuto vocazionale ed etico, richiede auto-coinvolgimento personale a più livelli; dall'altro, richiede anche un elevato grado di responsabilità tecnica (con i risvolti della responsabilità civile e penale) dovuta al fatto che si "opera" con persone in età evolutiva e quindi dove le cautele non sono mai sufficienti. Come tutti sappiamo, le nuove generazioni sono sempre più protette, ma sempre più vulnerabili e questa fragilità ricade direttamente sul lavoro dell'insegnante<sup>2</sup>.

Vi è inoltre una **forte pressione sociale verso i risultati del lavoro del docente**, in termini di aspettativa di buoni risultati (per alcuni ciò significa: promozioni e non bocciature, per altri contenimento di spese e allargamento del numero di studenti o dell'orario di servizio, ad esempio), pressioni che spesso nascondono l'indifferenza che la società prova, in un certo senso, per il processo di insegnamento/apprendimento in sé. L'enfasi sui risultati (*outcome*) e sui prodotti (*output*) non sempre si accompagna al crescere dell'interesse per i processi e per gli attori. Invece, occuparsi di buoni contenuti, di buone relazioni e *feedback*, di buone pratiche, ecc. costituisce il *core business* dell'azione del docente quindi non stupisce il senso di frustrazione che ne deriva quando gli/le viene richiesto di impegnarsi più sul risultato che sul processo innescato dal suo lavoro in aula.

A mitigare la sensazione di essere "sotto pressione" vi è il pensiero che le ricadute reali del lavoro del docente si possono vedere e misurare solo nel tempo, cioè meritano un'attenzione dilazionata in rapporto ai frutti che maturano: itinerari di studio, scelte di vita, personalità che si strutturano, ecc. Pertanto, un docente insoddisfatto oggi, può aspettarsi invece soddisfazioni sulla lunga durata.

Per lungo tempo si è ritenuto che per insegnare bene bastasse essere convinti della strada scelta, sentirsi "chiamati" a questo ruolo, a cui si aggiungeva una certa dose di cultura generale e disciplinare: per molti, ciò equivaleva a conoscere bene i libri di testo e qualche fonte secondaria, ma per il resto (la trasmissione, la selezione dei contenuti, ecc.) ci si affidava all'intuizione personale e ai trucchi del mestiere che si acquisiscono con l'età e l'esperienza.

Poi (dal nuovo millennio all'incirca) è giunta l'era della Laurea per tutti gli insegnanti e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario: è stato chiaro da quel momento che i vecchi ingredienti non bastavano più, occorre dotarsi di competenze trasversali (metodologie di mediazione didattica dei saperi e di costruzione del curriculum; abilità organizzative; uso delle tecnologie informatiche e di comunicazione; uso delle lingue europee per allargare le fonti disciplinari e facilitare l'internazionalizzazione degli studenti; elementi di diagnosi delle situazioni a rischio; tecniche di facilitazione dell'apprendimento per i ragazzi con bisogni educativi speciali, ecc.), oltre che raffinare i saperi le-

<sup>2</sup> Si vedano i due dossier pubblicati da *OPPIinformazioni*: nel 2014 (*Disagio degli insegnanti e interventi formativi*, a cura di M. Colombo) e 2015 (*Gap generazionale e formazione*, a cura di A. Bianchi e A. Ostinelli).

gati alle discipline. Non più solo saperi da insegnare, ma anche saperi per insegnare. Ovviamente, tutto ciò ha fatto crescere esponenzialmente la complessità del contesto dell'insegnamento e anche il bisogno di rendersi consapevoli delle nuove competenze professionali richieste: in breve, *"reflecting or perish"*, potrebbe essere il nuovo *slogan*<sup>3</sup>.

**L'insegnante deve diventare sempre più riflessivo** se non vuole soccombere bensì affrontare efficacemente i cosiddetti vincoli di contesto<sup>4</sup>, come:

- il *turn over* continuo dei colleghi, per trasferimenti volontari o per precarietà delle posizioni, pensionamenti ecc., che fanno mutare troppo velocemente il "quadro operativo" del docente;
- l'invecchiamento precoce dei saperi, e la sensazione sgradevole di non riuscire a stare dietro all'alternarsi di nuovo e vecchio (ciò che è nuovo in brevissimo tempo diviene vecchio), sia sui contenuti che sulle fonti, perdendo la possibilità di affidarsi al sapere consueto perché viene sostituito da altro, più veloce, efficiente, ricco di informazioni, più *appealing* e più facile da usare;
- la crescita delle problematiche personali degli studenti (o almeno la sensazione che aumentino), il loro disagio scolastico, ma anche esistenziale, che si riflette sulle motivazioni a studiare, sul loro profitto e sui rapporti con i genitori; in breve, quella che si chiama "l'opacità dell'aula"<sup>5</sup>;
- i mutamenti legislativi, che si susseguono con forte accelerazione, introducendo a volte cambiamenti strutturali nella relazione di lavoro (si pensi all'impatto del registro elettronico), a volte solo nuove parole d'ordine e nuove priorità su cui concentrarsi.

Ma chi aiuta un docente a diventare riflessivo, a praticare la riflessività, e come? Quali spazi, quali tempi sono concessi al professionista scolastico per fermarsi a riflettere? Torna con evidenza in primo piano il legame con l'università come luogo da cui gli insegnanti provengono (il luogo della loro formazione) e che non dovrebbe negare opportunità concrete e permanenti all'insegnante in servizio, per sostenerlo nelle diverse fasi del suo sviluppo professionale.

Beninteso, sono consapevole per esperienza diretta che non sempre le Università e chi vi lavora sono immuni dai medesimi vincoli di contesto che bloccano la riflessività e la consapevolezza in chi insegna, anzi sono attraversate ugualmente da "venti di cambiamento" che procurano disagi e spiazzamenti tra gli accademici, anche nel confondere le direzioni di ricerca e le scelte di ap-

<sup>3</sup> Parafrasando una nota espressione in voga dopo l'uropeizzazione del sistema universitario, cioè *'publishing or perish'*, che induce alla scalata di riviste, collane editoriali, case editrici, ecc. da parte di tutti coloro che aspirano a mantenersi in linea con gli indici di produttività scientifica che si sono affermati nel *mainstream* accademico. Sull'onda di POP (musica leggera) sono disponibili *software* e *blog*, a partire da *Google Scholar*, che aiutano il pubblicista nell'autovalutazione dei cosiddetti "impatti" delle proprie pubblicazioni (citazioni, richieste di *download*, ecc.). Cfr. <http://www.harzing.com/pop.htm>.

<sup>4</sup> Cfr. M. COLOMBO, *La riflessività nel contesto scolastico: vincoli e condizioni*, in M. COLOMBO, A. VARANI (a cura di), *Costruttivismo e riflessività. La formazione alla pratica di insegnamento*, Junior, Bergamo, pp. 25-46.

<sup>5</sup> E. DAMIANO ET AL. (a cura di), *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano, p. 289.

profondimento scientifico<sup>6</sup>. E non sempre gli accademici sanno riconoscere nella società quei processi che essi studiano a tavolino, fornendo dati e spiegazioni che a volte necessitano di una validazione a posteriori da parte di chi con i cambiamenti è assai più prossimo e, magari, ne subisce le conseguenze.

Ad esempio, difficile è di questi tempi decodificare qual è la domanda che il sistema culturale e sociale sta rivolgendo agli insegnanti in termini di competenze o *skills* che ci si attende da loro, alla luce delle emergenze educative e del bisogno di capitale umano e di “cittadini attivi” per sviluppare l’area europea scossa da molteplici contraddizioni e turbolenze<sup>7</sup>. Alcuni infatti accentuano il bisogno di professionisti dotati di **high skills** (responsabilità, rettitudine, ecc.) in grado di difendere un’idea di cittadinanza comune, basata sui valori morali che tengono insieme la società malgrado le spinte centrifughe che provengono dai particolarismi e dagli egoismi in atto (provocati prima dell’eccessivo benessere poi dalla fenomenologia e dalla retorica della crisi<sup>8</sup>): si ha bisogno dunque di profili intellettuali ed etici di grande esemplarità, ahimè difficili da formare da quando gli insegnanti provengono non più da un unico strato sociale di riferimento, ma da una eterogeneità di posizioni d’origine.

Altri invece pongono come prioritari i cosiddetti **soft skills** (gestione del tempo e degli spazi, comunicazione efficace, relazioni facilitate, stare in gruppo, sapersi inventare, saper usare strategie di autodifesa, ecc.), competenze leggere che servono per manovrare meglio gli spazi di libertà e di coordinamento operativo nel contesto di una scuola sempre più “tecnica” e sempre meno “domestica”. Certamente si tratta di abilità esperienziali sempre più strategiche per non naufragare nella complessità e per stare sul mercato professionale a lungo, come esige la nuova disciplina del lavoro adatta a cicli vitali sempre più lunghi. Ma, se si considera determinante questo aspetto della professionalità, molte donne e molti uomini (magari già abituati a far parte di strutture produttive moderne, globalizzate, per l’appunto, *soft*) sarebbero adatti a fare gli insegnanti, pur senza avere alcuna passione per il sapere, alcuna capacità di trasmettere e creare cultura. È difficile dunque tenere alta l’attenzione per **una figura professionale che è culturale a tutto tondo**, cioè è determinata dalla cultura che abbraccia (sotto forma di disciplina insegnata o di metodica che viene incarnata dall’esperienza quotidiana e dalla personalità che anno per anno si identifica con la sua professione). Questo non riescono a fare, spesso, le università dal mio punto di vista: riorientare il dibattito scientifico in modo da mettere sempre in primo piano il *core business* dell’insegnamento, il *cosa* si insegna (e relativo auto-rinnovamento e aggiornamento per non tralasciare le conquiste scientifiche che marcia-

<sup>6</sup> Cfr. T. FITZGERALD (ed.), *Advancing knowledge in Higher education: Universities in Turbulent times, Information Science Reference, AHEPD, Hershey (PA), 2014.*

<sup>7</sup> Cfr. A. GIDDENS, *Turbulent and Mighty Continent: What Future for Europe?*, Polity Press, Cambridge, 2013.

<sup>8</sup> Cfr. TOURAINE A., *Après la crise*, Seuil, Paris, 2010; COLLOCA C. (a cura di), *Crisi e mutamento sociale*, in “Società Mutamento Politica”, 2, 2010.

no a ritmi impressionanti), offuscato dall'interesse, spesso effimero, verso il *come* si insegna, una sorta di didatticismo, se praticato, dalla torre d'avorio dell'Università, delegato ad alcuni cultori di materie "strane" per la tradizione accademica, come la metodologia formativa, la metodologia della ricerca educativa, le scienze educative trasversali, ecc.

Il vero nodo, che nessuno ha toccato finora dentro l'Università, se non qualche irriducibile anticonformista<sup>9</sup>, è come fare i conti con l'insegnare quotidiano senza derogare da contenuti irrinunciabili, teorie comprovate e principi fondamentali. Come unire teoria e azione, superando la divisione del lavoro di tipo elitarista che da decenni, se non secoli, si protrae nel nostro Paese: agli scienziati si riconosce l'onore di dire cosa bisogna insegnare e ai *professionals* l'onere del mettere alla prova della realtà tali indicazioni. Date per buone perché elargite dalla "cabina di regia" della cultura, cioè l'accademia. È ormai tempo di decostruire questo teorema implicito: **non ci sono registi e attori nel "gioco della cultura"**<sup>10</sup>, ma tutti stanno cercando di prendere parte a una buona rappresentazione della realtà, cercando di non lasciarsi sfuggire i cambiamenti vorticosi e le opportunità positive che questi comportano. Non è detto che ci arrivi prima il mondo accademico; l'esame di realtà che gli insegnanti superano ogni giorno potrebbe, a volte, indurli a trovare la soluzione ai problemi reali prima degli studiosi, che trattano materia inerte (i dati) e non materia viva (le persone, i giovani); la loro "urgenza", o meglio la necessità di sottrarsi alle pressioni dell'urgenza, innalza la capacità di reazione e di determinazione degli insegnanti e il loro uso della saggezza combinata con il mondo delle emozioni<sup>11</sup>.

Provo a elencare alcune aree trascurate che potremmo, per così dire, cominciare a coprire alla luce di una nuova stagione di rapporti tra Università e OPPI: mi sembra che un vero bilancio di cosa abbia significato, e di cosa continui a significare, assumersi il compito della formazione universitaria degli insegnanti non sia ancora stato fatto, non solo dalla parte del mondo della scuola, ma anche sul versante accademico; certamente vi è spazio per un'associazione di formatori come OPPI, per proporre attività per arricchire il dialogo scuole-università al di là delle attività istituzionali di raccordo, che solitamente si limitano all'organizzazione del tirocinio, mentre raramente si allargano a toccare i temi del curriculum, delle competenze professionali innovative, dell'organizzazione dell'istituto.

Si potrebbe inoltre stimolare il mondo accademico a ripensare l'impianto didattico fondamentale, basato su lezioni cattedratiche ed esami, in funzione di quella **triangolazione tra insegnamento-laboratorio-tirocinio professionale** che rappresenta il vero elemento innovativo di tutte le riforme ministeriali per

<sup>9</sup> Come E. DAMIANO, *La nuova alleanza. Temi, problemi e prospettive della nuova ricerca didattica*, La Scuola, Brescia, 2006.

<sup>10</sup> Cfr. PICCONE STELLA S., SALMIERI L., *Il gioco della cultura: attori, processi, prospettive*, Carocci, Roma, 2012.

<sup>11</sup> Cfr. BOLTANSKI L., *Stati di pace. Per una sociologia dell'amore*, Vita e pensiero, Milano, 2005, p. 59.

la “nuova” formazione docente (dalla L. 341 del 1990 che ha istituito le SSIS, alla 244 del 2007 che ha regolamentato i TFA e la laurea a ciclo unico per il ciclo primario, fino alla recente L. 107 del 2015).

Una pista di ricerca poi sarebbe stabilire quale valore aggiunto abbia portato (o potrebbe portare) il lavoro di ricerca (pratica? teorica? modellistica?) che l'intreccio tra accademici, professionisti, formatori professionali ha prodotto nelle tante esperienze di formazione iniziale che hanno rinnovato una intera classe insegnante dal 1998 a oggi. Non sempre è stato ben organizzato, questo intreccio, e non sempre è condiviso tra i diversi attori in gioco; ma si può ipotizzare che, se gli insegnanti entrati in servizio dopo questa esperienza formativa, possono dimostrare un rapporto più “maturo” con le discipline e con i metodi pedagogici di quanto non potessero vantarlo una-due generazioni fa, ciò potrebbe essere dovuto a condizioni di “scambio alla pari” che hanno avuto la fortuna di incontrare sul proprio cammino, in cui formatori esperti (a partire dai docenti distaccati) e/o docenti e ricercatori accademici “puri” hanno condiviso con loro la pazienza dell'ascolto reciproco e la gioia della creazione intellettuale che nasce dal lavoro in *team*, cioè condizioni che il lavoro scolastico spesso non concede, mentre quello accademico dovrebbe tutelare, ma spesso finisce per non coltivare abbastanza.

Come verificare se ci sbagliamo? La strada si apre, a partire da questo Convegno dedicato alla formazione dei docenti, per pianificare con le Università milanesi più vicine all'OPPI una pista di ricerca comune e di auto-analisi per scoprire l'altra faccia della formazione degli insegnanti: che sia una *chance* anche per rinnovare l'Università?