

Formazione del maestro e insegnamento

La formazione del maestro è il tema centrale che è stato dibattuto a Lucerna (settembre 1977) da un gruppo di esperti svizzeri e stranieri, riuniti dalla Commissione pedagogica della Conferenza dei direttori cantonali dell'istruzione pubblica. Un tema importante e di grande attualità, soprattutto se considerato nel quadro più vasto delle riforme, che, nella loro attuazione, devono sempre fare i conti con le risorse umane a disposizione e con la loro adeguata preparazione.

Malgrado l'importanza del tema, all'incontro hanno partecipato quasi esclusivamente colleghi della Svizzera tedesca, assenti invece quasi del tutto insegnanti dei cantoni romandi e del Ticino, quando i loro contributi avrebbero potuto dare all'incontro una dimensione nazionale, mentre così si è persa l'occasione di un confronto intercantonale.

Jean-Bernard Lang, collaboratore dell'IRDP*, ha raccolto e riassunto i testi delle relazioni presentate a Lucerna in un documento**, al quale attingiamo per alcune considerazioni relative alla formazione del maestro e più in generale alla sua professionalizzazione.

J-B Lang sottolinea che la riunione di Lucerna ha soprattutto sollecitato un *maggior contatto tra teoria e pratica* in campo educativo e un *approccio più diretto e costante alla situazione reale scolastica, situazione che ha il suo punto focale nella relazione maestro-allievo*. In questa relazione, l'attività del maestro non è solo quella di un tecnico esperto nell'insegnamento, ma è l'attività di una *persona* nella quale «vibrano tutte le corde che ne costituiscono l'emozionante e irriducibile ricchezza». La formazione del maestro non può quindi fare riferimento solo all'acquisizione di nozioni teoriche specifiche e di tecniche adeguate, bensì a tutto il suo essere e quindi alla sua esigenza e alla sua volontà di entrare in comunicazione e in unione con gli altri.

I temi principali trattati a Lucerna

1. Ripensare la relazione teoria-pratica

Le scienze dell'educazione per troppo tempo sono state studiate, soprattutto dai futuri maestri, quasi del tutto indipendentemente da una relazione diretta con la realtà quotidiana, nella quale solo potevano trovare conferma. Ma anche chi si è occupato di scienze dell'educazione, finora, troppo spesso, si è isolato in un discorso bello, ma teorico, ha elaborato teorie e consigli, ma non li ha seguiti nella loro diretta applicazione, vagliandone le possibilità, le condizioni. «Nel campo delle scienze — afferma uno dei relatori di Lucerna, U.P. Trier (Zurigo) — il sapere riguarda la realtà. Ma nel nostro campo, noi sappiamo così poco che formuliamo troppe teorie. Peggio an-

cora: facciamo troppo poco uso di quel poco che sappiamo. E con ciò dovremmo formare dei maestri. Le nostre ricerche devono innestarsi sulla pratica e su quanto realmente aiuta i maestri. Dobbiamo riscoprire la realtà della classe e dello sforzo quotidiano, senza per questo disprezzare le analisi di qualche aspetto particolare. Dobbiamo riconoscere che molte cose che risultano utili al maestro, non gli sono date nel corso della sua formazione. *La professionalizzazione deve estendersi anche ai primi anni di pratica*».

E. Egger (Ginevra) sottolinea a sua volta che occorre «riavvicinare la ricerca alla realtà quotidiana», ma in più aggiunge che «non è sufficiente parlare della scuola; bisogna, nello spirito di Pestalozzi, sottolineare l'importanza della famiglia». La formazione del maestro deve prendere in



Bellinzona, Scuola d'Arti e Mestieri — I docenti di lingua e letteratura italiana delle scuole medie e ginnasiali seguono una lezione di Maria Luisa Altieri-Biagi, ordinaria di storia della lingua e della grammatica italiana presso l'Università di Bologna, sul tema *Struttura del linguaggio poetico nel Novecento italiano*.

considerazione questi due luoghi privilegiati dell'educazione, entrambi importanti non solo per l'allievo, ma anche per il maestro, mentre finora, al futuro maestro si è parlato quasi esclusivamente di scuola, di classe, di allievi. La professionalizzazione del maestro e quindi il suo riconoscimento da parte delle famiglie come «esperto» in educazione, è in stretta relazione con la capacità di rompere l'isolamento scolastico, capacità che, nell'ambito professionale si definisce come «competenza di comunicazione» cioè competenza nel saper stabilire relazioni appropriate.

2. Non si può isolare, «provincializzare» la classe

Dalla necessità di innestare la teoria sulla pratica, emerge l'urgenza di considerare il ruolo del maestro al di là dei confini della classe in cui opera. È importante considerare la realtà concreta che è il vero campo di attività del maestro, ma è altrettanto importante studiare questa attività in relazione al contesto, all'ambiente circostante, e allora l'attività del maestro acquista una dimensione sociologica e antropologica, il suo ruolo si specifica in una pluralità di ruoli, la centralità della sua figura si carica di aspettative.

K. Widmer (Zurigo), nella sua relazione di Lucerna, ha messo bene in evidenza come il maestro assuma una pluralità di ruoli in una pluralità di sistemi sociali relativi. Sistemi che vanno dalla società presa nel suo insieme fino alla classe, passando per lo Stato, il sistema scolastico e la scuola. Ognuno di questi sistemi confronta il maestro con vari compiti specifici, ciò che implica il rischio permanente di conflitti. Ciò significa che il maestro è oggetto di aspettative divergenti, da cui la tentazione del conformismo e della sottomissione... Il maestro, tuttavia, ha una parte attiva nel gioco di questi ruoli, anche lui ha delle aspettative, nei confronti dei colleghi, del personale amministrativo, del sistema scolastico, delle autorità, della società. Malgrado le costrizioni, ci sono sempre dei margini di libertà, che il maestro deve imparare a scorgere e a utilizzare... La formazione dei maestri non implica quindi competenza professionale, didattica, psicologica *soltanto*; comprende anche una *competenza politica e sociale*, il che significa, concretamente, *l'attitudine a padroneggiare le situazioni reali*... La formazione

dovrebbe aiutare il maestro a prendere coscienza di ciò e a sviluppare questa competenza».

Far acquisire al futuro maestro una competenza sociale non significa tuttavia far entrare di forza e massicciamente nel curriculum scolastico discipline come la sociologia e l'antropologia. **W. Kramp** (Düsseldorf) afferma che ciò è stato fatto in Germania, ma è stato un errore, perché queste discipline non hanno un'autorità in assoluto. Sarebbe invece opportuno, sempre secondo Kramp, «optare per una concezione che parte dall'analisi delle situazioni concrete, con le quali l'insegnante è quotidianamente a contatto. Questa analisi deve essere naturalmente centrata sulle componenti socio-politiche e individuali dell'azione pedagogica così come si presenta a scuola».

3. Il contesto

Da quanto è stato esposto, risulta quindi che la formazione del maestro deve, e dovrà sempre di più in futuro, portare la teoria a confrontarsi e a innestarsi nella pratica, che si rivela come un contesto complesso e articolato, non limitato alla relazione maestro-allievo o all'agire nella classe e in cui l'agire stesso, tanto del

*IRDP: Institut Romand de Recherches et de Documentation pédagogiques

***La formation des maîtres et l'enseignement*, IRDP, maggio 1978, Dossier d'information no. 3

maestro come dell'allievo, non è solo un agire individuale, ma sociale, con tutte le conseguenze che ciò comporta.

Volendo definire il contesto educativo, in cui si inserisce l'agire del maestro, in chiave dinamica, si deve parlare d'*interazione*, termine che, per *K. Frey, congloba la spiegazione*: interazione è dialogo, confronto, presa in esame..., concetto che consente di superare lo stesso nozionismo e una visione della scuola quasi esclusivamente come propedeutica allo spirito scientifico. «La scuola ha ben altri obiettivi che lo sviluppo dello spirito scientifico» — dice Frey (Kiel) — questo perchè le scienze non hanno un valore pedagogico in quanto tale; che ha valore, in questo senso, a scuola, è il dialogo, la discussione..., dove le scienze, le «materie» entrano come patrimonio di scambio e di arricchimento.

La formazione del maestro dovrà quindi porre l'accento sull'interazione, processo che va visto da vicino, direttamente e nel quale si tratta di individuare qual è la parte del maestro e quale è quella dell'allievo. Analizzando vari processi di interazioni, secondo *E. Bayer* (Ginevra), si riescono a individuare tre dimensioni:

1. la rete di comunicazione (direzione e ruoli degli scambi).
2. la funzione regolatrice del maestro
3. il livello cognitivo delle informazioni e le attività di insegnamento.

Bayer sottolinea l'urgenza di «ripensare i metodi usuali di formazione pratica degli insegnanti», questo perchè le ricerche condotte nel campo dell'analisi dell'interazione rivelano che «l'imposizione» è di gran lunga il modo privilegiato e quasi esclusivo del maestro. I giovani maestri sono sollecitati a praticare una pedagogia centrata sui bambini, che la pratica rende impossibile. Una trasformazione *qualitativa* della pedagogia non sarà possibile che attraverso una trasformazione parallela dei determinismi istituiti dalla scuola e delle costrizioni che praticamente regolano la vita delle classi».

L'interazione pone dunque l'accento non tanto su uno o l'altro dei due termini (il maestro o l'allievo), bensì sulla rete di relazioni che s'intessono fra questi termini, l'interazione è «il modo con cui si attualizzano, si articolano, si animano, dunque agiscono queste relazioni». Infine, «l'interazione apre un vasto campo di esplorazione, di studio, di formazione». Rimane un interrogativo: *interagire a scuola*, cioè in un luogo rilevante di un insieme di sistemi, è un dono o il risultato di una formazione?

4. Uscire dal sistema, far saltare il sistema, cambiare il sistema

Parlare di processi di interazione invece che di nozioni da apprendere, parlare di dialogo, di scambio invece che di autorità indiscussa del maestro significa ipotizzare un tipo diverso di scuola, in cui si modificano i rapporti interni, dove il determinismo inerente al sistema sia sostituito dalla vita, dalla percezione del nuovo, dell'inedito, dell'originale, dell'innovazione, della creazione.

Da questo punto di vista, i partecipanti di Lucerna non si sono dimostrati ottimisti. Fanno testo le ricerche che testimoniano *l'attitudine ostile dei maestri nei confronti dell'innovazione*. Attitudine che può forse essere modificata a monte, in sede di formazione, ma che può riemergere nella suc-

cessiva pratica quotidiana, all'insorgere delle prime difficoltà. Il conformismo è, purtroppo, un abito molto diffuso fra gli insegnanti. Nel corso di riforme scolastiche tentate in Germania, osserva *H. Haft* (Kiel), è frequente e incontestabile «la tendenza a ritornare a modi e a metodi collaudati e tradizionali» e si fa strada, tra coloro che volevano con maggiore certezza le riforme, la rassegnazione. Lo spiega il fatto che ciò che è tradizionale e che fa parte di un bagaglio culturale, dà sicurezza, il nuovo invece fa paura e spesso genera conflitti intollerabili.

«L'innovazione — afferma *K. Aregger* (Zurigo) — è la modificazione significativa e riflettuta di un sistema sociale. In ultima analisi, equivale a una tendenza dell'esistenza umana. *L'innovazione ha dunque il suo posto nella formazione del maestro*. Ma non va confusa con l'adattamento permanente della scuola a una situazione che si evolve, in quanto che questo adattamento può non cambiare niente nella relazione che lega la scuola alla società.» Gli ostacoli, le resistenze al cambiamento sono forti e di diversa natura, sottolinea ancora *Aregger*, proponendo quindi «una relazione insieme costruttiva e critica, basata sulla partecipazione degli interessati, fra la ricerca pedagogica e la pratica scolastica». Relazione che non è facile da stabilire, soprattutto perchè «il maestro non è pronto a partecipare all'innovazione. Da qui l'idea di integrare l'innovazione nella formazione del maestro». Ma, a questo punto, sorge la necessità di un rinnovamento dei maestri e delle classi che accolgono gli allievi-maestri, i quali «devono vedersi offrire la possibilità di acquisire vere competenze professionali e sociali, che li rendano capaci di agire in modo adeguato sui diversi piani: cooperazione, osservazione, sistematizzazione ecc.»

Perchè il concetto e il desiderio di innovazione penetrino nella persona del futuro maestro, occorre soprattutto che egli sia coinvolto in maniera tangibile nell'elaborazione di progetti concreti, in modo che si sviluppino in lui l'immaginazione, la creatività e il coraggio di innovare. In sostanza, «all'acquisizione di conoscenze, nel corso della formazione, deve aggiungersi quella di attitudini reali, che sono essenzialmente d'ordine sociale e attivo».

5. Le competenze

Parlando di formazione del futuro insegnante, in un modo o nell'altro, si arriva a dover affrontare il tema delle competenze specifiche che l'insegnante deve possedere o acquisire per esercitare questo «mestiere» definito spesso un'arte, ma che oggi sta abbandonando sempre di più il suo aspetto artigianale, per diventare professione. *Professionalità significa competenza*.

La formazione, per essere completa, oggi deve comprendere allo stesso modo conoscenze, attitudini e competenze; per specificarle ulteriormente, occorre osservare il lavoro, l'attività reale che il maestro deve o dovrebbe svolgere.

Secondo *U. P. Lattmann* (Zofingen), si possono individuare tre ambiti principali, ognuno dei quali richiede una sua competenza:

1. *la competenza teorica* (teoria delle scienze, modi di conoscenza, didattica generale e speciale)

2. *la competenza operativa e strumentale* (pianificare, eseguire, valutare, stabilire sequenza, unità, e curricoli)

3. *la competenza di comunicazione* (processi di interazione, comunicazione con i colleghi, con i genitori, con le autorità, con gli esperti...)

Questi tre tipi di competenza sono in stretta relazione con quelli che sono gli obiettivi reali che si pone o si porrà la scuola e quindi con quelli che sono o che saranno i compiti del maestro.

A Lucerna è stato messo con forza l'accento sulla *competenza sociale*, che è competenza in comunicazione, competenza che consente al maestro di padroneggiare quelli che possono essere definiti, con un termine vago ma efficace, i problemi umani.

Questo tipo di competenza è stato l'ultimo, in ordine di tempo, a essere esplicitato come necessario nella professione insegnante. Con questo non si vuol dire che gli insegnanti, fino a oggi non l'hanno posseduta, anzi, si poteva notare, anche in passato, che il buon insegnante era colui che sapeva attirare i suoi allievi, capirli, che sapeva tener presenti le loro esigenze e i loro problemi, così come quelli dell'ambiente da cui provenivano. Oggi, si mette l'accento su questa competenza e la si esplicita nei suoi significati umani e sociali, soprattutto perchè la scuola, finalmente, sta cessando di essere un'isola e sta ritrovando i suoi legami naturali con la società che l'ha prodotta e che la esige.

Nell'ambito della discussione sulla formazione del maestro, anche a Lucerna, è stato difficile rispondere alla questione fondamentale: *maestri si nasce o maestri si diventa?*

Un fatto è certo: le attitudini all'insegnamento si rivelano *solo* nella pratica, quindi, nella formazione del futuro maestro, la pratica e il contatto con la realtà scolastica devono essere potenziati, per far emergere le attitudini e orientarle al processo educativo.

Per concludere queste riflessioni riguardanti la formazione del maestro, si può sottolineare come la formazione deve tener conto di tutta la persona, così come deve obbedire a un principio unificatore, che armonizzi sapere e vita. Essendo l'obiettivo quello di formarsi, per formare domani, non può essere privilegiato un aspetto a scapito di altri, soprattutto bisognerà guardarsi dall'allettamento scientifico e tecnologico: le scienze o le tecniche, di per sé, non fanno il buon maestro, mentre la riflessione, la comunicazione, l'interazione con gli altri costringono a un approccio diverso del problema educativo, facendo sì emergere la necessità di padroneggiare concetti e tecniche, ma come parte integrante di quel tutto che è l'atto educativo. Il luogo privilegiato di questa formazione pedagogica, è stato sottolineato anche a Lucerna, sembra essere ancora la scuola normale, naturalmente riformata, perchè in essa si verifica un legame più stretto tra cultura generale e formazione professionale.

«Uno dei vantaggi della scuola normale — afferma *T. Bucher* (Zurigo) — è quello di favorire un approccio della realtà meno cerebrale, soprattutto perchè l'affettività e le attività artistiche e creative rivestono un'importanza non trascurabile».