

La vera priorità della formazione in servizio

Tra disciplina e metodologia

di Maurizio Muraglia

Con la legge 107
si vorrebbe
imprimere
una svolta
alla formazione
in servizio:
speranze
e limiti
dell'operazione

Facoltativa, occasionale, sporadica...

Tutto comincia quando la legge 107/2015 individua la formazione dei docenti come leva strategica per migliorare la qualità del sistema. I tre caratteri attribuiti alla formazione, *obbligatoria, strutturale, permanente*, nella loro perentorietà, individuano per converso quanto è risultato essere il connotato della formazione in servizio negli ultimi vent'anni, da quando cioè è stato rimosso il carattere di obbligatorietà previsto dal CCNL 1995-1997: facoltativa, occasionale, sporadica. Vent'anni non sono pochi. Rappresentano per lo più mezza carriera di un docente. E se per mezza carriera un insegnante ha coltivato la formazione come esperienza facoltativa, occasionale, sporadica, è tutt'altro che facile parlargli oggi di obbligatorietà se non come adempimento. E si sa bene che gli adempimenti si assolvono con la tipica motivazione estrinseca che si richiede di fronte a qualcosa che non si avverte come bisogno profondo.

Dall'aggiornamento personale alla formazione di scuola

La premessa risulta necessaria quando ci si trova davanti all'imponente elaborazione ministeriale chiamata "Piano per la formazione dei docenti 2016-2019". Gli estensori del Piano mostrano fiducia nel desiderio dei docenti di formarsi o ri-formarsi. Gli incentivi a farlo provengono anche dal cospicuo stanziamento che porta il nome di "Carta del docente", che supera di gran

lunga le risorse invece destinate alla formazione vera e propria, cioè quella che serve, come dice lo stesso Piano, a "*migliorare la propria scuola*".

Distinguo qui la formazione vera e propria dall'aggiornamento, perché quest'ultimo rappresenta piuttosto un'istanza di carattere individuale che può essere efficacemente soddisfatta, appunto, con la Carta del docente. La formazione vera e propria invece consiste nell'affrontare, insieme ai membri della stessa comunità professionale, le questioni che riguardano il contesto in cui si opera. Ed il paradigma più indicato per questo livello, come riconosce lo stesso Piano, è quello della ricerca-azione.

In realtà tutta la strategia ministeriale sulla formazione dei docenti risente di questo ondeggiamento tra individuale e collegiale, che probabilmente è funzione di una misconcezione della *mission* docente rivelata peraltro anche dal dispositivo sul merito, che spinge a separare gli individui dal proprio *humus* professionale.

Curiosamente il Piano afferma che "*non è il singolo insegnante, ma piuttosto l'insieme dei docenti a caratterizzare una scuola o un sistema di scuole e a determinarne la qualità*". Infatti il miglioramento di una scuola avviene con la mobilitazione di tutto il corpo docente, come mostrano le esperienze migliori di formazione in servizio. Tutte le volte che un dirigente con il suo staff riesce a coinvolgere un intero Collegio dei docenti su percorsi formativi non facoltativi, non occasionali né sporadici, i risultati migliorativi si toccano con mano.

Dai bisogni formativi alle priorità

Il Piano nazionale si pone il problema dei bisogni dei docenti. Dei bisogni 'reali', come si legge testualmente. E li individua a partire da tutta una serie di dati che vanno dal sondaggio presso i docenti neoassunti alle indagini Talis e ai risultati delle prove standardizzate nazionali e internazionali. Gli strumenti di rilevazione quindi incrociano il livello soggettivo, di autopercezione, col livello oggettivo che sarebbe dato dai risultati degli studenti. Questo incrocio ha finito per individuare le cosiddette priorità strategiche, prima delineate dalla legge 107/2015 e poi recepite dal Piano. Il quarto capitolo di quest'ultimo, oggetto del presente contributo, le illustra.

Com'è noto, queste priorità sono suddivise in tre macro-aree di competenza: competenze del sistema, competenze per il XXI secolo e competenze per una scuola inclusiva. La ripartizione lascia perplessi, tanto più che, nelle pagine successive, di essa non vi è più traccia perché le priorità sono snocciolate in ordine sparso in una successione che non riprende più le macro-aree. Al di là della grafica che vorrebbe essere seducente, si ha la sensazione, e non solo per questo capitolo, che gli estensori del Piano non abbiano brillato per chiarezza, come già rilevato da altri autorevoli osservatori: *"ci sono concetti troppo ripetuti, parole usate con significati diversi e a volta contrastanti, ridondanze di varia natura che ostacolano ogni buona intenzione del lettore, anche se ostinato"* (1).

Un quadro (troppo) ampio di contenuti

Tornando alle macro-aree, solo qualche obiezione. La voce "didattica per

competenze e innovazione metodologica" sta tra le competenze di sistema, mentre le competenze di cittadinanza stanno tra le competenze per una scuola inclusiva. Poi ci sono le competenze per il XXI secolo che, come ormai noto da anni, riprendono le vecchie tre 'I' di morattiana memoria: lingue straniere, competenze digitali e nuovi ambienti per l'apprendimento, scuola e lavoro.

Come si può constatare, "innovazione metodologica" e "nuovi ambienti per l'apprendimento" stanno su aree diverse, così come stanno su aree diverse la didattica per competenze e le competenze di cittadinanza. L'inclusione ha un posto a parte. Va riconosciuto che gli stessi estensori del Piano ci dicono che *"le diverse sezioni di questo capitolo non sono da intendere come 'scatole chiuse', ma in interazione tra loro"*, ma resta il fatto che, come anticipato, le 'sezioni' risultano dipanate nelle pagine successive senza alcun riferimento alle macro-aree che le ospitano in modo forse troppo sbrigativo.

La lettura delle varie priorità strategiche dà la sensazione di un grande supermarket assortito. Essendoci pressoché tutto, risulta opacizzato il termine 'priorità', che suppone un'indagine su ciò che risulta davvero essenziale, e magari generativo di tutto il resto.

Cosa si potrebbe aggiungere all'autonomia organizzativa e didattica, alle questioni di miglioramento e valutazione, alla didattica per competenze, incluse quelle di cittadinanza, alle didattiche inclusive e preventive del disagio scolastico, alle lingue straniere, al digitale e al rapporto col lavoro?

Ogni docente può trovarvi il proprio interesse, il proprio spazio, il proprio, come si dice, bisogno formativo. Lo stesso docente, con la *card*, legge, va al cinema e al teatro, visita mostre, frequenta musei, e lo fa perché sente il bisogno di abitare lo spazio della scienza, della letteratura, dell'arte, della filosofia, della musica, della tecnica e quant'altro. Insomma, lo spazio della cultura.

Le priorità strategiche si trasformano in un contenitore generale di idee, spunti, bisogni, suggestioni culturali...

1) M. SPINOSI, *Indicazioni per leggere il Piano*, in "Notizie della Scuola", n. 5-6, 2016, Tecnodid.

La formazione
in servizio
dovrebbe
mettere al centro
la dimensione
'formativa'
dei saperi scolastici,
cioè il loro
trasformarsi
in cultura
dello studente

È giusto che l'insegnante coltivi questi interessi, che forse sono rubricabili come interessi di 'contenuto', legati a testi, rappresentazioni, prodotti culturali, autori, correnti, scuole di pensiero, tutta materia di cui magari vorrà trattare in aula con bambini o ragazzi.

Un insegnante di elevato profilo

Bisogna riconoscere che la più recente elaborazione ministeriale ha voluto tenere conto di tutto questo, e sarebbe ingeneroso non salutare gli ultimi passaggi ufficiali come una svolta positiva nelle intenzioni. Il presente contributo intende soltanto integrare, per così dire, la pluralità di approcci e stimoli di cui fin qui si è parlato con una prospettiva di carattere, si potrebbe dire, epistemico, capace potenzialmente di colorare di sensatezza e unitarietà il grande supermarket delle possibilità formative rivolte ai docenti.

Per la verità qualche timida traccia di questa prospettiva, mutuata da elaborazioni dell'Ocse, è presente anche nel Piano: *"La formazione in servizio si collega direttamente con il contesto di lavoro in aula del docente, si qualifica come riflessione alta sullo stile di insegnamento, attraverso un rapporto maturo con le conoscenze e le trasformazioni culturali, con le innovazioni in materia didattica e una migliore conoscenza delle dinamiche dell'apprendimento. È indispensabile avere a scuola persone di cultura, professionalmente preparate, consapevoli della loro responsabilità pubblica"* (Oecd, 2011).

Quando il sapere diventa apprendimento

Rimandando ad altre elaborazioni ⁽²⁾ un'illustrazione più analitica della prospettiva epistemica di cui qui si parla, mi limito a porre il problema del rappor-

to tra sapere formale (o sapere colto) e sapere per la formazione, che costituisce probabilmente il caposaldo generativo di tutta la questione scolastica, a tutti i livelli di età. A scuola il sapere e la cultura formali si fanno apprendimento, cioè possesso cognitivo ed emotivo degli allievi. *Come* questo avvenga è materia di riflessione della psicologia cognitiva e della didattica, mentre *a che scopo* questo avvenga è oggetto di riflessione da parte della pedagogia di tutti i tempi.

L'avvenimento dell'apprendere, in altri termini, è il cuore di tutta la vicenda scolastica, e non vi è chi non sia disposto a riconoscere che le questioni legate alle competenze – di cittadinanza, trasversali, disciplinari, linguistiche, digitali, ecc. – nonché le questioni di inclusione, di valutazione, di rapporto con la realtà del lavoro, di organizzazione, di sistema, insomma tutto l'armamentario delle priorità strategiche del Piano, finiscono per discendere da un'unica questione di fondo: come fa il sapere formale a trasformarsi in cultura degli studenti? È un processo che nasce automaticamente dalla circostanza che in un'aula un docente insegna ed un gruppo di allievi impari? O piuttosto non vi è necessità di una riflessione seria, condivisa, coordinata, organizzata, prolungata sui caratteri che rendono un sapere disponibile a essere accolto dalle strutture cognitive ed emotive degli studenti?

Non solo tecniche

Sembra che il Piano dia per scontata una simile riflessione e finisca per scorrazzare nel grande supermarket delle priorità. Ma quando poi si vedono concretamente gli insegnanti impegnati nella formazione in servizio ci si accorge che c'è una questione di fondo che urge mettere a fuoco, quella della dimensione formativa dei saperi scolastici.

Un solo esempio. Quando si discute di didattica delle competenze – una delle

2) M. MURAGLIA, *Saperi, contenuti, apprendimenti*, in "Rivista dell'istruzione", n. 5-2015.



Non basta padroneggiare le tecniche, occorre dare un senso e uno scopo alle scelte didattiche

priorità più 'gettonate' – gli insegnanti si attendono tecniche: tecniche per stendere la progettazione curricolare, *format* per organizzare l'unità di apprendimento, linee guida per predisporre compiti autentici e rubriche valutative. E se vengono loro forniti tutti questi strumenti, si ritengono appagati. Senza comprendere troppe volte che uno strumento – e così anche le lingue

straniere e il digitale, veri *mantra* di tutti i discorsi sulla formazione – acquista la sua efficacia solo in presenza di un senso e di uno scopo.

La competenza scolastica, per restare sull'esempio individuato, è un'acquisizione del bambino o del ragazzo che va a scuola. Si è però competenti non tanto nel far qualcosa, ma nel far qualcosa con quel che si conosce, o me-

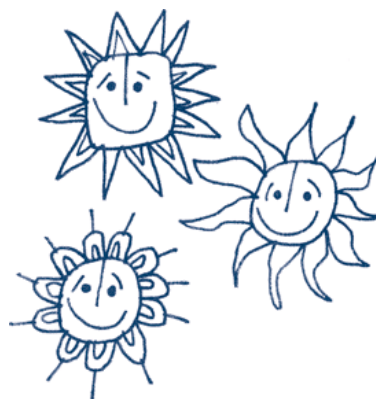
Per promuovere
apprendimento
'vero'
occorre costruire
con gli studenti
un approccio
non accademico
alla cultura

glio nel far qualcosa *di* quel che si conosce. E per far qualcosa di quel che si conosce inevitabilmente occorre conoscerlo (il sapere) in modo tale da renderlo disponibile a interrogare chi lo apprende e la realtà di chi apprende (lo studente). In altri termini, occorre, ermeneuticamente, che ciò che è conosciuto generi una domanda, susciti un problema, e per far questo deve essere analizzato nelle sue potenzialità inquisitive, lavoro che tocca proprio agli insegnanti, nel cui etimo c'è proprio la possibilità di porre un segno nelle intelligenze dei ragazzi attraverso i saperi formali. Si improvvisa tutto questo? O richiede formazione?

La mediazione culturale dei docenti

La tesi che qui si sostiene è che la questione vera, spesso sollevata dal compianto Tullio De Mauro, rimane quella del *rapporto tra erudizione e cultura*, che nelle nostre aule spesso appare irrisolto, proprio per la difficoltà di far diventare l'erudizione che circola nello spazio culturale e, purtroppo, in molti libri di testo, cultura di tutti e per tutti. Qui è la radice dell'inclusione, piuttosto che in occasionali corsi di aggiornamento su Bes, Dsa e dintorni.

La mancata soluzione di questo problema finisce per generare scuole in cui l'erudizione resta tale – e le competenze ogni alunno se le costruisce come vuole col supporto della famiglia – e scuole in cui l'erudizione sbatte contro la povertà culturale degli studenti e nessuna competenza può essere costruita. In questo secondo deplorabile caso è inevitabile che a trovar spazio maggiormente tra i ragazzi risulti essere il *trash* mediatico indigeribile che abita anch'esso lo spazio culturale e che finisce per risultare vincente proprio perché l'erudizione non è stata capace di trasformarsi in cultura per assenza di mediazione culturale. Con conseguente litania dei docenti sul presunto 'abbassamento del livello cultu-



rale dei nostri giovani'. E conseguenti bassi risultati nelle prove di comprensione dei testi su cui tutti si stracciano le vesti senza pensare che per comprendere un testo occorre esservi interessato e che per esservi interessato occorre aver costruito con i ragazzi un approccio *non erudito* alla cultura.

Integrare dimensioni culturali e pedagogiche

La questione competenza è principalmente una faccenda culturale, e attiene al rapporto che gli insegnanti intrattengono con la cultura e con la disciplina che insegnano. La formazione che serve a questo riguardo non è un'ulteriore 'priorità strategica', bensì *l'implicito di tutte le priorità*, che però rischia di essere occultato all'interno del grande supermarket dell'offerta di formazione. Si tratta con tutta evidenza di incorniciare con un *progetto culturale* di marca più esplicita la pur lo-devole elaborazione compiuta sulla formazione in servizio, affinché i docenti possano percepire la naturale integrazione tra quel che viene sentito quale adempimento obbligatorio ed i propri legittimi interessi culturali, e, in conseguenza, evitare la schizofrenia tra una *dimensione culturale privata* (da card) ed una *dimensione pedagogica professionale* di cui magari non si riesce a cogliere la valenza gratificante, a dispetto di tutte le buone intenzioni del legislatore.

Maurizio Muraglia

Docente presso il Liceo statale "G.A. De Cosmi", Palermo
muraglia1962@virgilio.it