

# Lo stop alle SSIS come esempio di decisionismo politico

COSIMO SCAGLIOSO  
Docente di Pedagogia  
SSIS Toscana

Non è certamente la prima volta – e non sarà l'ultima – che un intervento politico mostra la cecità e l'incompetenza dei decisori politici. Lo sforzo, che a partire dalla 341/1991 ha avviato in concreto la soluzione dell'annoso problema della formazione del personale docente e del suo reclutamento, è come vanificato. E questo proprio mentre si chiede un salto qualitativo del sistema formativo formale italiano in una società competitiva e della conoscenza e in vari paesi europei ci si rende ormai conto che non è accettabile, con buona pace degli economisti e di certi politici, la tesi secondo cui gli investimenti nella scuola e nella formazione siano investimenti improduttivi.

Al di là dei modelli (*modello simultaneo*, nel quale la formazione professionale avviene contemporaneamente a quella disciplinare; *modello consecutivo*, nel quale la formazione professionale è successiva a quella della formazione disciplinare: sono sul primo modello Belgio e Paesi Bassi, sul secondo Francia e Spagna, mentre Austria, Finlandia, Regno Unito e Svezia seguono tutti e due i modelli), l'Italia sembrava avviata, buon ultimo, ad entrare nel "mazzo", nel novero cioè di quelle nazioni che si sono dotate di un *modello*. Sembrava. Ora, piuttosto che sviluppare un momento di riflessione (già avviata per altro, come mostrano studi e ricerche e una letteratura anche specifica) e rendere più funzionale il discorso sulla formazione, sembra si voglia fare punto e a capo senza operare valutazioni e verifiche.

Spiace, anche per l'impegno, come vanificato, di molti pedagogisti ai quali va un grato ringraziamento: penso tra gli altri a Mario Gattullo, Aldo Agazzi, Raffaele Laporta, Enzo Petrini, Mario Mencarelli.

La tirannia del tempo che mi è stato concesso non permette lo sviluppo di una trattazione puntuale e circostanziata (rinvio, per questo, a C. Scaglioso, *La pedagogia una scienza pratica*, Perugia, Guerra, 2009, in particolare al capitolo settimo). Fermo, pertanto, la mia attenzione sui guadagni che si sono avuti nella ricerca sui due corni della *didattica universitaria* e nella perimetrazione del "mestiere" dell'insegnante come "*professione*" e delle indicazioni per la sua formazione.

Intanto lo sviluppo di una "nuova" didattica universitaria.

L'innesto del Corso di laurea in Scienze della formazione primaria – per sua natura si tratta di un Corso di laurea nel quale la linea della "formazione professionale" incrocia quella che rinvia alla cultura generale e disciplinare (stesso discorso per la SSIS) – nel sistema universitario ha aperto alla necessità di dare un nuovo volto alla "didattica universitaria", all'insegnamento universitario, tenuto conto del fatto che in sede accademica il privilegio è stato sempre assegnato alla "ricerca" con la messa tra parentesi del capitolo della didattica, senza per altro mai tener conto né delle esigenze di quanti operano sul campo

né dei contributi che i prodotti della loro professionalità possono offrire. Atteggiamento questo che non è solo dei “disciplinari” in generale, ma ha cittadinanza anche tra docenti di scienze dell’educazione e di scienze pedagogiche. Il “nuovo” indirizzo che apre, nel caso del corso di laurea e più ancora nel caso della SSIS, al “professionale”, chiede, infatti, impegni nella direzione dei *saperi*, sempre più paradigmaticamente chiamati ad aprirsi e ad essere discussi almeno nel loro diventare “discipline”, “materie” di insegnamento e di apprendimento, ma anche nel campo del *saper essere* e del *saper fare*.

Ilunghi anni che hanno visto esperienze di formazione, in particolare sotto il capitolo dell’aggiornamento e della formazione in servizio degli insegnanti, e riflessioni sulla formazione iniziale degli insegnanti, anche sulla scorta di indicazioni, studi, esperienze e ricerche straniere, permettono di mettere in fila proprio i molti problemi che l’università deve affrontare per rispondere a quanto le viene richiesto nel campo della formazione iniziale (e continua) degli insegnanti, liberando il discorso dal “volontariato” di alcuni docenti, che sono da tempo impegnati in questo discorso, e consentendo un suo incardimento nel sistema universitario.

L’attivazione del “nuovo” Corso di laurea in Scienze della formazione primaria (lo stesso argomento vale per la specializzazione *post-lauream* per gli insegnanti della Scuola media di primo e di secondo grado), pertanto, va letta come una formidabile opportunità che pone l’università, tutta l’università, di fronte ad un problema a lungo trascurato, e diventato centrale nella ricerca pedagogica di questi ultimi anni, senza cadere in un panpedagogismo in maniera che non può non risultare pervasivamente «parolaio», invadente e, per ciò stesso, insopportabile: si tratta del nostro caso, e il conforto in questa direzione viene dalla 341/91, di dare corpo e sostanza, nell’ambito dell’università, non solo alla ricerca, ma anche alla didattica e alla formazione.

Le “forti” riserve che sono tutte riconducibili a quella che può essere considerata una situazione di stallo dell’università, “accademicamente” chiusa in una ricerca che difficilmente s’incontra con la scuola, con gli insegnanti, con quelle che sono le “esigenze” della pratica educativa, cosicché tutto il “sapere” accademicamente elaborato e prodotto non è tutto il sapere di cui l’educazione e la scuola hanno bisogno per crescere e rinnovarsi. In un contesto così caratterizzato, non ha molto senso chiedersi se un’eventuale responsabilità nella formazione degli insegnanti debba essere rimessa ad un dipartimento di scienze dell’educazione oppure ad un ipotetico centro interdipartimentale, perché ciò che è in questione è il ruolo stesso dell’università di fronte a questo compito.

Per l’altro corno è possibile tenere fissi almeno dei “punti di riferimento” in relazione ai quali il profilo può essere tracciato. Intanto un insegnante vive “nel” e “del” suo tempo; l’azione pedagogica non può essere vista separata da una certa concezione dell’uomo e della società. Senza lasciarsi irretire dalle panie di un’azione “politica”, nel peggiore senso del termine va detto che l’educazione, e quindi l’insegnante, presenta un ruolo, esplicitamente o implicitamente politico. È necessario, pertanto, che questo ruolo sia vissuto nel rispetto di tutti e di ciascuno, offrendo nei propri comportamenti l’esempio vivente della tolleranza più autentica.

Particolarmente privilegiata resta la relazione dell’insegnante con i *saperi*, tanto che spesso «l’insegnante viene definito come colui che sa e che deve trasmettere agli altri il sapere». Certo oggi non possiamo non osservare che nessun uomo, al di là delle sue capacità intellettuali, può dominare il sapere del nostro tempo. Né va dimenticata l’ombra della obsolescenza che si stende su tutto, tanto che sono in difficoltà persino, nel settore di competenza, gli stessi specialisti. Ne deriva la necessità di stabilire nuovi tipi di rapporti con il sapere contemporaneo. A partire dalla consapevolezza che – ed è un principio da tenere presente anche nella formazione degli insegnanti – «le nuove conoscenze maturano ad un tale ritmo che l’aggiornamento costituisce una delle preoccupazioni fondamentali della formazione».

Il primo passaggio, pertanto, nell’acquisizione di un certo sapere è dato dal controllo che si riesce ad avere di un insieme di conoscenze che vanno viste come conoscenze fondamentali, indispensabili per la costruzione di un sapere in un determinato campo. Sono quelli che vengono chiamati “programmi quadro”. Si ritiene che la costruzione articolata e solida di un sapere non possa essere ottenuta senza il controllo in un certo modo stabile e sicuro di un pacchetto di conoscenze di base, senza l’utilizzazione corrente di conoscenze, di concetti, di proprietà, senza che “lo studente” abbia a disposizione un traliccio

grazie al quale conoscenze, concetti, proprietà, in un determinato campo, possano essere acquisiti, fissati, organizzati e quindi essere disponibili ed utilizzati.

Tutto questo, però, va coniugato, in termini pedagogici e didattici, con le fasce d'età e, nel nostro caso, non solo nella direzione degli "studenti universitari" ma anche, e soprattutto, in quella che tocca i destinatari ultimi della formazione, gli alunni. In parole diverse, nella direzione della "pratica educativa", quel vasto settore sovente trascurato che ha i suoi vertici «nella decisione, nella gestione dell'azione pedagogica, nell'azione propriamente detta», in cui si incontrano «le pratiche che emergono dai testi ufficiali, quelle che sono indicate nelle riflessioni pedagogiche e quelle che nascono direttamente dal campo degli operatori scolastici». Questo triangolo della "pratica professionale" ha un posto di primo piano nella formazione degli insegnanti, essendo la pratica, con le risorse offerte dalla riflessione e dalla documentazione, una delle fonti del "sapere pedagogico".