

L'area trasversale e l'area comune nella SSIS Campana

MARIA ROSARIA STROLLO
Responsabile Area Comune SSIS Campania
Sede di Napoli – Università Federico II

L'eredità della SSIS napoletana è relativa soprattutto alla profonda sinergia scientifica e didattica che si è venuta a creare tra i referenti delle Aree del percorso formativo e che ha avuto come esito la sperimentazione di percorsi didattici comuni alle Aree stesse. Nel corso degli ultimi anni sono stati organizzati spazi di didattica trasversale all'Area comune, alle aree disciplinari ed all'Area del tirocinio a cui gli studenti hanno partecipato mostrando un positivo coinvolgimento.

La sperimentazione nasce dal lavoro collegiale dell'intero Comitato di ateneo, il quale dal momento in cui si è insediato ha lavorato alla definizione precisa degli obiettivi della Scuola di specializzazione ed alla costruzione di percorsi formativi che consentissero il raggiungimento di tali obiettivi. Le difficoltà incontrate in questi anni sono legate al fatto che in Italia, non essendo presente una tradizione psicopedagogica per quanto attiene la formazione universitaria degli insegnanti, si è ritenuto che fosse sufficiente per gli insegnanti l'acquisizione dei soli contenuti disciplinari.

Il radicale processo di trasformazione di cui è stata protagonista la scuola degli ultimi trent'anni ha generato una altrettanto radicale revisione del ruolo dell'insegnante, il quale non può più essere considerato, come avveniva in passato, mero detentore di una disciplina da "trasmettere" ai propri allievi, ma un professionista chiamato ad impegnarsi attivamente sul fronte dell'educazione affettivo-relazionale, oltre che cognitiva.

Il mutato clima culturale, segnato dal passaggio ad una trasmissione orale e non più solo scritta della cultura, ha fatto sì che la scuola non fosse più l'unico canale di informazione/formazione generando la necessità di divenire luogo di raccordo e revisione critica del sapere. Quest'ultimo, poi, si va costruendo sempre più su base interdisciplinare da cui deriva la necessità per l'insegnante di costruire percorsi condivisi collegialmente in fase di progettazione didattica. Gli aspetti metodologici della didattica acquistano inoltre valore formativo sul piano morale oltre che affettivo-relazionale, influenzando i processi di imitazione e identificazione che sono alla base della trasmissione di valori e regole che sempre avviene all'interno della relazione alunno/insegnante: tali processi non solo agiscono spesso al di là dell'intenzione e della consapevolezza degli insegnanti, ma sostanziano l'interazione tra allievo ed insegnante.

Spinta alla collegialità, raccordo con il territorio e le agenzie extrascolastiche, implementazione delle abilità relazionali ed autoriflessive sono i tre vettori attorno ai quali si è andato costruendo il nostro curriculum di formazione degli insegnanti di scuola superiore attraverso una struttura didattica che, pur riconoscendo la necessità di una approfondita cultura psicopedagogica e disciplinare, non le ha ritenute sufficienti.

Ne è derivata la necessità di una integrazione sinergica tra le Aree sopramenzionate, che, pur mantenendo la propria specificità, sono chiamate a raccordarsi in sede di progettazione formativa. Tale spinta ha generato l'individuazione di spazi e tempi condivisi, finalizzati all'approfondimento di tematiche di confine che richiedono un contributo trasversale alle Aree stesse, dal momento che, proprio per il loro carattere interdisciplinare, non si prestano ad un approfondimento adeguato all'interno di un corso tradizionale né di Area comune né di Area disciplinare.

La struttura degli incontri ha previsto una fase di lezioni frontali tenute da esperti delle agenzie territoriali, docenti di Area comune e disciplinaristi provenienti da altre SSIS ed una fase laboratoriale condotta da disciplinaristi e docenti di scuola esperti nelle tematiche oggetto dell'incontro.

Si è trattato, quindi, anche di raccordarsi alle strutture formative del territorio individuando e promuovendo le buone prassi in esso presenti.

Il ruolo dell'Università è stato ruolo di "regia" nell'avviare, nel condurre e nel formalizzare una serie di riflessioni sulle pratiche educative "integrate", al fine, soprattutto, di riprogettare la formazione degli insegnanti chiarendo le competenze costitutive della professionalità docente, non sempre in grado di affrontare *ab imis* la specificità dei problemi emergenti "in situazione" con una progettazione formativa partecipata rispondente ai reali bisogni del contesto in cui si trova ad operare.

Ruolo di "regia" che si è andato sviluppando attraverso tre livelli di azione distinti ed interrelati:

- il primo relativo ad una *formazione teorica* che vada nella direzione dello sviluppo nei docenti di un pensiero "ecologico", consapevole delle emergenze peculiari del territorio in cui andranno ad operare ed in grado di individuare le strategie specifiche e le risorse utilizzabili per affrontarle;
- un secondo livello ha riguardato la *divulgazione scientifica* di buone pratiche presenti a livello nazionale nelle SSIS ed a livello internazionale nelle strutture di formazione degli insegnanti;
- il terzo livello è quello inerente la *promozione di un sempre più saldo collegamento* tra la scuola e le strutture scientifiche, istituzionali e culturali del territorio.

Nella nostra Area trasversale, da non confondere con l'Area comune, ci siamo occupati ad esempio di educazione all'ambiente ed alla legalità confrontandoci con il punto di vista e le esigenze delle Forze dell'Ordine, del Centro di documentazione sulla camorra, dell'Osservatorio Vesuviano, che possono costituire dei validi punti di riferimento per i futuri docenti ai fini della realizzazione pratica di un sistema formativo integrato; gli incontri dedicati alla Scuola in carcere hanno consentito di individuare nuove agenzie territoriali, (i Direttori delle carceri di Napoli e provincia, il Centro di Prima accoglienza dei minori, il Tribunale dei minori), senza rinunciare alla definizione di una cornice teorica all'interno della quale delineare il profilo professionale dell'insegnante in carcere, attraverso il contributo di chi alla scuola in carcere dedica la sua attività di ricerca in ambito universitario e di chi in carcere insegna da anni le diverse discipline.

Un ulteriore obiettivo dei seminari è stato quello di formare i docenti al recupero nell'ambito della formazione scolastica del bagaglio di saperi informali, le cosiddette *life skills* degli allievi, attraverso la costruzione di unità didattiche che utilizzino linguaggi divergenti.

Negli incontri su linguaggi divergenti e didattiche disciplinari, a partire da una riflessione di interesse trasversale ai vari indirizzi disciplinari, che ha teso a precisare il ruolo della musica, del cinema, dell'arte nella costruzione dell'identità individuale e sociale, gli studenti hanno avuto la possibilità attraverso i laboratori di calare la teoria nel loro specifico disciplinare.

Un'altra serie di seminari ha affrontato il tema complesso del rapporto tra politica, scuola e modelli educativi e analizzato il rapporto scuola/politica dal punto di vista storico, ma anche prendendo in esame il dibattito più attuale ed analizzando strategie di educazione alla cittadinanza attiva nell'ambito nei laboratori disciplinari.

Il contributo che l'Area comune ha offerto agli insegnanti in formazione è vasto ed articolato e si è andato orientando sempre più in direzione della costruzione di possibili itinerari finalizzati all'acquisizione di strategie di scelta relativamente a ciò che è ritenuto più *utile* piuttosto che maggiormente *efficace* ai fini dei processi di istruzione. Si tratta di un obiettivo connesso al profondo e radicale mutamento che ha coinvolto, come si diceva, l'immagine della scuola e dell'insegnante.

In sintesi si può dire che questo mutamento ha comportato un passaggio dall'immagine del docente inteso in termini di funzionario/impiegato, a quella dell'insegnante inteso come professionista, e dunque dal modello della *Razionalità Tecnica* – secondo cui l'attività dell'insegnante consisterebbe nella soluzione di problemi resa rigorosa dall'applicazione di teorie e tecniche a base scientifica – al modello della *riflessione nel corso dell'azione* – finalizzato all'acquisizione della capacità di adottare soluzioni didattiche creative e consapevoli a fronte di situazioni connotate da una estrema unicità, instabilità e, molto spesso, conflittualità. A questo proposito Donald Schön osserva che «quando qualcuno riflette nel corso dell'azione, diventa un *ricercatore operante nel contesto della pratica*. Non dipende dalle categorie consolidate della teoria e della tecnica, ma costruisce una nuova teoria del caso unico».

L'insegnante, dunque, non è più colui che è deputato alla mera trasmissione dei contenuti della cultura, ma un professionista chiamato ad intervenire con responsabilità su situazioni talora incerte, compiendo scelte a partire dal proprio bagaglio di conoscenze e dalla propria esperienza; l'uno e l'altra devono necessariamente confluire in quella che si definisce ricerca didattica.

Ciò che si richiede all'insegnante è sostanzialmente una capacità di *autoriflessione*, di mettersi continuamente in discussione, allo scopo di far emergere e criticare le tacite comprensioni sorte attorno alle esperienze di una pratica molto spesso segnata quanto meno dalla ripetitività. Ebbene, quanto a questo segmento, la formazione iniziale si è scontrata con una rappresentazione delle discipline pedagogiche, psicologiche e delle altre scienze dell'educazione, a partire dalla quale molto spesso si costruisce un sistema di attese focalizzato sull'acquisizione di tecniche e strategie pratiche piuttosto che su un arricchimento della riflessione teorica su di esse e sullo sviluppo di una competenza autoriflessiva rispetto al proprio agire professionale.

Ci si attendeva strategie scientifiche nel senso tradizionale del termine, ovvero generalizzabili in ogni contesto di istruzione, che consentissero il raggiungimento degli obiettivi formativi, individuati utilizzando il metro tradizionale dell'attenzione e dell'acquisizione quantitativa dei contenuti disciplinari, a volte con una evidente nostalgia per il bel tempo passato, in cui la scuola era regolata da norme condivise da docenti e studenti o a cui gli studenti si adattavano passivamente.

In realtà, le ragioni del gap tra l'offerta formativa della scuola e la risposta ad essa delle nuove generazioni sono di ordine socio-politico e culturale, prima che tecnico. La distanza tra ciò che avviene dentro e ciò che avviene fuori la scuola si fa via via più consistente, senza che la scuola sia in grado di aprirsi ai mutamenti economici, politici e culturali dei processi alla base della modificazione delle strutture della società (immigrazione, famiglia, ruolo della donna, manipolazione politica delle fonti di informazione ecc.). A fronte di questi mutamenti, le proposte educative della scuola rimangono per lo più inalterate rispetto al passato, sicché lo spettro dell'abbassamento culturale, temuto a fronte del processo di scolarizzazione di massa, diviene oggi realtà inconfutabile, non perché dovesse necessariamente esserne la naturale e logica conseguenza, bensì perché al processo di scolarizzazione non è conseguita la messa in crisi della concezione elitaria della scuola sia a livello di contenuti sia di metodologie.

La scuola continua, così, ad essere il luogo in cui trasmettere la cultura rigidamente disciplinare anche a coloro a cui è estranea, misconoscendo e ignorando i contenuti di esperienza nella maggior parte degli studenti. Anche questo è un modello legittimo, ma non l'unico modello possibile.

Oggi, nell'ambito del discorso psicologico e pedagogico ci troviamo di fronte ad una pluralità di modelli che definiscono obiettivi diversi, spesso antitetici – si pensi al polisemico concetto di comunità aperto ad interpretazioni contrastanti ovvero in termini di “luogo di omologazione culturale” vs “luogo di costruzione culturale” – ma tutti legittimi perché espressione di diversi punti di vista culturali e politici, e rispetto ai quali è necessario che il docente prenda posizione conoscendone le radici storiche, politiche e culturali, i precedenti che hanno contribuito alla loro genesi e alla loro fisionomia, prima di preoccuparsi di acquisire la tecnica più idonea al raggiungimento degli obiettivi individuati dai modelli stessi.

Uno dei compiti della psicologia e della pedagogia è stato, dunque, quello di formare gli insegnanti ad individuare i nessi esistenti tra la riflessione sui diversi modelli educativi e le ricadute pratico-operative che da essi derivano, analizzati in profondità e non superficialmente attraverso il senso comune, avendo cioè come obiettivo non la mera trasmissione dei contenuti, che mai è stato l'unico obiettivo della scuola,

ma la formazione dei futuri cittadini. Si è trattato di formare gli insegnanti a fare continuamente i conti con le proprie credenze, convinzioni e ragioni personali, e di assumersene la responsabilità in termini di definizione degli obiettivi e delle strategie formative individuate, di costruire le condizioni perché si crei un costante feedback tra l'individuo, la professione che svolge e la società.

Si è trattato, in sintesi, di fornire ai formatori strumenti scientificamente fondati di revisione del proprio "agire educativo spontaneo", affinché fossero attivi ed autonomi costruttori dei presupposti teorici a partire dai quali interpretare la propria esperienza formativa piuttosto che fornire quadri teorico-pratici prescrittivi: «gli insegnanti – afferma Schön – dovrebbero essere stimolati a riflettere sulle modalità per mezzo delle quali strutturano la loro pratica di insegnamento all'interno di un contesto che spesso può rivelarsi ostile alla riflessione nel corso dell'azione, allo scopo di osservare e spiegare come altri insegnanti e amministratori si comportano all'interno del sistema di una scuola. Essi dovrebbero essere aiutati a immaginare e a sperimentare mediante interventi concreti finalizzati ad incrementare le loro libertà, all'interno della scuola, rispetto all'utilizzo di nuovi approcci all'apprendimento e all'insegnamento. Essi dovrebbero essere incoraggiati a pensare che il sapersi adattare e contribuire alla vita della scuola rappresenta una componente rilevante della loro pratica».

L'auspicio che si può fare in questa sede è che presto si possa giungere a una ridefinizione dei percorsi di formazione degli insegnanti nella quale sia possibile recuperare le esperienze scientifiche e le buone prassi didattiche maturate all'interno delle SSIS, testimoniate dai molti volumi pubblicati in questi anni.