

Teoria e pratica didattica: alla base della formazione dei docenti

di Simone Fornara*

Ancora troppo spesso, gli studenti che si avviano verso la formazione di docenti avvertono teoria e pratica didattica come due realtà distanti tra loro, quasi in opposizione l'una con l'altra. Per questo è necessario insistere sulla complementarità di questi due aspetti, i quali,

nella professione del docente, esistono solo l'uno in funzione dell'altro. Non si tratta, dunque, dei due termini di un'opposizione, ma di due elementi egualmente indispensabili nella programmazione di un curriculum di studio volto a creare la figura del nuovo docente.

I termini di un'antica dicotomia

Se si considerano teoria e pratica dal punto di vista della tradizione filosofica, appare pienamente comprensibile che tra i due termini si instauri una relazione di contrasto e opposizione: nell'accezione più antica del termine, a partire da Aristotele, infatti, la *teoria* coincide con la vita contemplativa e con la pura speculazione, opponendosi per questo alla *pratica*, che è invece un'attività non disinteressata, che risponde a un fine concreto. Un'altra accezione identifica la teoria con una condizione ideale, ipotetica, che può anche non avere un riscontro perfetto nella realtà (cioè nella pratica)¹. A partire da questo significato anche il senso comune sembra aver elaborato questa opposizione, come testimonia in modo eloquente la frase "in teoria dovrebbe essere così, ma in pratica...", che più o meno tutti abbiamo sentito, se non pronunciato, almeno una volta

nella vita. La scienza, invece, si muove in un'altra direzione, arrivando a considerare la pratica come una fase indispensabile alla completezza e alla verifica di una teoria attendibile: in questo senso, una teoria scientifica deve prevedere al suo interno una parte costruita su ipotesi e un'altra che consenta la conferma delle ipotesi attraverso esperimenti pratici². Quest'ultima accezione risolve l'opposizione tra i due termini, considerandoli entrambi indispensabili e inscindibili l'uno dall'altro. Essa, inoltre, ci offre una pista assai utile per affrontare il problema dal punto di vista dell'insegnamento, un settore nel quale non esiste teoria senza pratica e non esiste pratica senza teoria.

Quando teoria e pratica non collimano

Un luogo comune da sfatare è credere che la teoria, quando non coincide

con la pratica, non serve a nulla. Si tratta di un legittimo dubbio che assale gli studenti alle prese con le prime esperienze pratiche di insegnamento. Non è facile, e costa grande fatica, riuscire a mettere a frutto gli insegnamenti teorici ricevuti nel percorso di formazione, quando si tratta di attuarli nella pratica didattica scolastica. È un nodo fondamentale per poter diventare dei buoni docenti, e per questo crea dubbi e paure in chi non ha ancora maturato la sufficiente esperienza. Il docente inesperto, o l'allievo che sta per diventare tale, si trova di fronte a una serie di fattori da tenere sotto controllo che può creare comprensibilmente apprensioni e incertezze: il contesto della classe, l'impatto con un ambiente non ancora conosciuto, le singole personalità degli allievi, le loro reazioni, i momenti di confusione e le cadute di attenzione, i contenuti disciplinari da

La comunità scolastica ha un nuovo attore: l'educatore

di Francesco Vanetta*

In un periodo come quello attuale dominato dall'incertezza e dalla mancanza di solidi valori di riferimento, tutti ci troviamo concordi perlomeno nel riconoscere che l'adolescente - confrontato con uno dei momenti più importanti e delicati nella formazione della persona - è profondamente mutato. Ne consegue che famiglia e scuola devono

affrontare nuovi compiti, nuove esigenze, nuove responsabilità. Ancora recentemente in occasione di un convegno di studio i partecipanti si sono trovati concordi nell'affermare che "gli allievi, i loro comportamenti in generale e le loro richieste di aiuto sono notevolmente cambiate". L'istituzione educativa scuola si è vista costretta a modificare progressivamente la sua organizzazione e le sue pratiche d'insegnamento per cercare di rispondere nel modo più adeguato a queste nuove esigenze. Il processo, ancora in corso, si è subito dimostrato molto complesso e delicato. In effetti, se in passato determinate forme di disadattamento erano sostanzialmente "generate" dalla scuola stessa, oggi ci si confronta con forme di disagio giovanile che trovano la loro origine prima ancora che in ambito scolastico, in quello familiare e sociale. Se poi aggiungiamo che la scuola si trova ad operare in netta controtendenza rispetto all'idea veicolata oggi dalla nostra società del "tutto in fretta, subito e senza fatica", ben si comprendono le difficoltà insite in questa nuova sfida educativa. Ne consegue che la soluzione non può essere affidata a semplici e puntuali misure d'intervento, ma è il sistema stesso che deve evolvere e cambiare per rispondere a questi molteplici e soprattutto nuovi bisogni. Ed è proprio partendo da

richiamare alla mente, il percorso didattico che è stato programmato con attenzione ma che è necessario ricordare e adattare alla realtà contingente, e tanto altro ancora. Naturale, dunque, che si crei qualche perplessità quando sembra che le nozioni teoriche non diano un aiuto immediato nel risolvere i problemi pratici che costellano l'ora di lezione, con tutti i suoi imprevisti e le sue molteplici variabili. È dunque indispensabile far capire ai futuri docenti che si studia la teoria per poter affrontare la pratica, per avere a disposizione tutti gli strumenti che permettono di affrontare qualsiasi situazione contingente con piena consapevolezza e senza timore. La teoria, in questo senso, è il punto di partenza, è la base sulla quale costruire la propria attitudine a un mestiere complesso e affascinante quale è quello del docente. E va combattuta anche l'idea che gli esempi di attività didattiche concrete proposti dai formatori siano limitati e insufficienti a esaurire l'ampio spettro delle possibilità che si verificano a scuola: si tratta, infatti, di attività esemplificative, che non vogliono e non possono coprire l'intero campo del possibile. Si tratta di spunti che servono per vedere come si può tradurre in pratica la teo-

ria; e se quest'ultima viene costruita in modo solido e duraturo, sarà poi più facile creare autonomamente nuove soluzioni didattiche per ogni occasione e argomento. È su questo punto che vanno concentrati gli sforzi dei formatori, senza paura di insistere troppo anche nei momenti preliminari che precedono l'inizio dei singoli corsi, se non dell'intero percorso di formazione: gli aspiranti docenti devono aver chiaro sin da subito che studieranno la teoria per poter sostenere la pratica, e che la padronanza di entrambi questi elementi è imprescindibile per svolgere al meglio il loro mestiere.

Teoria e pratica nella Formazione di base

Il sistema adottato dalla Formazione di base dell'Alta scuola pedagogica contiene in sé tutti gli elementi indispensabili per superare l'apparente dicotomia e per fornire agli studenti i mezzi necessari per non cadere nel luogo comune dell'inutilità della teoria quando questa non coincide con la pratica. Si tratta della distinzione tra moduli teorici (i cosiddetti MET, acronimo di Modulo Epistemologico Teorico) e moduli applicativi (i cosiddetti MiA, acronimo di Modulo interdisci-

plinare di Applicazione), cui si affiancano i periodi di pratica professionale trascorsi nelle scuole elementari e dell'infanzia per maturare esperienze dirette di insegnamento, prima dell'immissione definitiva e autonoma nel mondo della scuola. I MET hanno lo scopo di fornire tutte le basi teoriche necessarie relative alle singole discipline, mentre i MiA approfondiscono alcuni dei contenuti teorici fornendo esempi di applicazioni pratiche che conducono all'apprendimento della teoria stessa. I periodi di pratica professionale sono poi la prova diretta, sul campo, del livello di preparazione raggiunto dall'allievo-maestro, della sua attitudine concreta all'insegnamento, e della sua capacità di adattarsi alle situazioni reali che la scuola offre ogni giorno. Ovviamente, gli esempi applicativi forniti dai MiA non possono esaurire la casistica completa di attività che è possibile svolgere a scuola, né è questa la loro funzione precipua. Essi rappresentano l'anello che unisce la teoria alla pratica, dimostrando come quest'ultima tragga linfa vitale dalla prima. I MiA offrono anche la possibilità di preparare le attività che verranno svolte durante i periodi di pratica professionale, e possono prevedere al

questa analisi della situazione che la scuola media ha varato e progressivamente introdotto un progetto complessivo di riforma (la Riforma 3), ha elaborato un nuovo Piano di formazione e ha adottato una serie di misure finalizzate ad affrontare le "situazioni ingestibili".

In questi ultimi mesi si è sovente discusso di "casi difficili", di violenza a scuola, di bullismo: sono effettivamente alcuni dei comportamenti che si possono ritrovare nell'adolescente di oggi ma è d'obbligo precisare che, fortunatamente, si tratta di un numero limitato di casi. In ambito educativo le misure e gli interventi devono situarsi a più livelli ed essere interdipendenti, tenendo in debita considerazione l'allievo, il gruppo classe, l'istituto scolastico e l'istituzione. Da questo punto di vista l'anno scolastico in corso è stato caratterizzato dall'avvio di una sperimentazione, promossa in questa prima fase in tre istituti scolastici, che si prefigge di inserire una nuova figura professionale nella comunità scolastica, quella dell'educatore. Si tratta di una misura aggiuntiva, integrata a quelle già introdotte dal DECS a decorrere dall'anno scolastico 2002-2003, destinate a gestire e a contenere i cosiddetti "casi difficili". Il dispositivo sperimentale è stato ideato traendo lo spunto dalle esperienze condotte negli istituti in questi

ultimi anni. L'intenzione è quella di creare nelle tre sedi coinvolte uno spazio (definito zona cuscinetto) nel quale possono essere collocati per un determinato periodo (a tempo completo o parziale) gli allievi che si trovano in piena rottura con la scuola: in questo modo dovrebbero beneficiare di una certa distanza fisica e psicologica dalle situazioni particolarmente stressanti. L'auspicio è che questa modalità di presa a carico nonché la presenza all'interno della scuola di un operatore che dispone di qualifiche professionali ed esperienze diverse possano contribuire a fornire risposte adeguate alle diverse forme di disagio. Evidentemente l'educatore farà parte a pieno titolo della comunità scolastica e in questa veste sarà tenuto a collaborare e interagire con tutti gli operatori attivi nell'istituto, con la direzione e con le famiglie. Certo non avrebbe nessun senso interpretare e valutare questa sperimentazione come la sola risposta che la scuola intende fornire. Se così fosse, il fallimento sarebbe praticamente certo. Un intervento educativo e la gestione di determinate situazioni sono possibili solo ed unicamente se il progetto è fatto proprio e condiviso da tutto l'istituto e dalle sue componenti.

** Direttore dell'Ufficio dell'insegnamento medio*

loro interno delle uscite nelle classi per testare le soluzioni didattiche trovate durante le ore di lezione. A questo proposito, un'altra obiezione che capita di sentire dagli studenti al termine dei MiA è il presunto carattere fittizio delle uscite nelle classi, che essi sentono ancora come realtà distanti dalla propria persona, perché gestite da un altro docente (il docente di pratica professionale) e troppo brevi per poter fornire indicazioni utili (al contrario dei più prolungati periodi di pratica). È un'idea che deve essere combattuta, perché si basa su una concezione delle uscite non appropriata: il loro fine non è quello di riprodurre la condizione di chi deve gestire completamente la classe, ma di poter saggiare l'ambiente scolastico, di avvicinarsi ad esso per sperimentare brevissimi percorsi didattici o singole attività finalizzate alla presa di contatto con gli alunni e con la loro sete di apprendere, con le prime difficoltà e con i primi imprevisti, sempre sotto l'occhio vigile dei formatori.

Teoria e pratica nella Formazione pedagogica

Diverso, e per certi versi più problematico, è il caso della Formazione pedagogica, rivolta agli insegnanti delle scuole medie e delle medie superiori. La diversità di fondo sta nel percorso di studi seguito da chi si presenta per ottenere l'abilitazione all'insegnamento in questi settori scolastici, rispetto a chi inizia il percorso che lo porterà a diventare maestro di scuola elementare. Gli iscritti alla Formazione pedagogica, infatti, recano in dote un titolo di laurea, o comunque provengono da un curriculum di studi più lungo e consistente. È una situazione analoga a quella che si presenta nella Scuola Interateneo di Specializzazione italiana, aperta ai laureati che intendono abilitarsi all'insegnamento nelle scuole medie e medie superiori. Questa condizione di partenza favorisce l'instaurarsi di un atteggiamento che a volte sfiora l'ostilità nei confronti di una formazione teorica che si ritiene già acquisita durante il cammino universitario, e che pertanto viene avvertita come inutile e superflua. In realtà, se la Formazione pedagogica viene considerata nel modo più adeguato, non è così.



Foto TiPress/R.A.

Il compito dei formatori è il punto chiave che deve portare a un cambiamento nella mentalità degli abilitandi, affinché quest'opinione diffusa lasci il posto a una nuova fiducia in un percorso di formazione che deve completare e arricchire quello già svolto negli anni accademici. Uno dei caratteri dell'attuale – ma anche della precedente – formazione universitaria è il prevalere degli aspetti teorici, che lasciano poco spazio agli ambiti di applicazione. Non si tratta di un limite, ma di un carattere costitutivo di questa fase del curriculum di studi che, per questo, da sola non può essere sufficiente per formare un insegnante in modo completo e definitivo. È a questo punto che si inserisce la Formazione pedagogica, che acquisisce senso solo se viene vista come il necessario completamento del curriculum precedente, come il *trait d'union* tra cammino di studio e attività lavorativa nella scuola. In questo senso, le indicazioni teoriche suggerite dai formatori devono essere pensate come il filo rosso che cuce insieme il bagaglio teorico universitario alla realtà concreta della classe scolastica che i nuovi docenti sperimenteranno di lì a poco. Non un prolungamento ridondante degli anni universitari, dunque,

ma una sua indispensabile estensione che colleghi due fasi del proprio percorso personale altrimenti ancora troppo distaccate l'una dall'altra. Appare quindi di assoluta importanza pensare i corsi della Formazione pedagogica in modo tale che in essi si realizzi quella sintesi di teoria e pratica che metta nelle mani degli abilitandi strumenti nuovi e utili per il loro futuro nella scuola: un'ottima soluzione, ad esempio, è quella di coinvolgerli nella raccolta dei dati, che può essere, nel caso della didattica dell'italiano, la raccolta di elaborati prodotti da studenti di scuola media o di scuola superiore, finalizzata all'analisi durante le ore di lezione alla luce delle indicazioni teoriche fornite dai formatori. Si crea, così, un terreno favorevole al consolidamento di un'opinione più positiva e alla parallela e progressiva scomparsa dell'ostilità iniziale, in quanto si arricchisce il curriculum degli abilitandi con un'esperienza diversa da quella maturata in ambiente universitario, che non viene più avvertita come ridondante e inutile. Inoltre, si favorisce nello stesso tempo la maturazione di una mentalità più disposta alla ricerca, di cui la raccolta dei dati è la base indispensabile, alla quale generalmente i nuovi



Foto TiPress/S.G.

docenti non sono abituati, perché la ritengono di competenza altrui (ricercatori universitari, studiosi, esperti). Ancora nel caso della didattica dell'italiano – ma è solo un esempio facilmente estendibile a molti altri settori disciplinari – si pensi a quale profitto possa avere la correzione, guidata dal formatore, di scritti realmente prodotti da allievi delle scuole ticinesi, al fine di mettere in luce quali sono le caratteristiche dell'italiano da loro usato nella comunicazione quotidiana: la teoria, cioè la conoscenza della lingua italiana e delle sue tendenze attuali, è la base per interpretare l'uso concreto che ne fanno gli studenti, e dunque per progettare i necessari interventi volti a migliorare la capacità di esprimersi in modo appropriato ed efficace dal punto di vista comunicativo. Attività di questo tipo sono anche alla base di alcuni dei laboratori di italiano che fanno parte dell'offerta formativa della Scuola Interateneo di Specializzazione italiana.

Teoria e pratica nella Formazione continua

Altro caso particolare è il settore dell'aggiornamento, cioè della Formazione continua, solo in parte assimilabile a quello della Formazione pedagogica,

almeno in quanto gli interessati possiedono già un bagaglio di conoscenze teoriche che dovrebbe essere solido e in più arricchito dall'esperienza pratica maturata sul campo. Anche in questo caso, dunque, può sorgere il legittimo dubbio circa l'utilità di frequentare corsi che potrebbero non aggiungere molto a ciò che già è conosciuto e più volte sperimentato in classe. In questo caso il nodo fondamentale sta nella proposta che i formatori e i responsabili dei singoli corsi di aggiornamento riescono a effettuare, che deve avere caratteristiche ben visibili di novità, interesse, efficacia e utilità. E, di nuovo, il punto cruciale è il connubio tra teoria e pratica, che deve dar luogo a soluzioni nuove e non ripetitive, perché il docente che ha voglia di aggiornarsi è quello che ha capito che questi due fattori, visti come due realtà inscindibili l'una dall'altra, sono fondamentali per la sua crescita continua, per il suo progredire verso una dimensione professionale sempre più completa ed efficiente, capace di mantenersi in costante movimento e di non sedersi sui risultati ottenuti. In questo senso, aggiornamento e ricerca didattica vanno di pari passo: il docente che si iscrive a un corso della Formazione continua

sa, o dovrebbe sapere, che la teoria si nutre della ricerca e della sperimentazione in campo didattico, e che nuovi spunti o nuove direzioni fornite dai formatori possono davvero rivelarsi fondamentali per migliorare concretamente la propria attività di docente. Lo scopo della Formazione continua dovrebbe quindi essere la costante offerta di spunti concreti di ricerca didattica e di sperimentazione, di esempi di applicazioni didattiche che siano sorretti e accompagnati dalle nuove acquisizioni della ricerca, che sono fatalmente costituite da aspetti teorici e da risvolti pratici. È giusto quindi pretendere che i corsi di aggiornamento non siano fatti di sola teoria, che rischierebbe di diventare fine a se stessa, ma che prevedano la possibilità di mettere in pratica nelle classi dei singoli docenti le attività suggerite, per verificarne l'efficacia e per eventualmente tornare ad arricchire la teoria con nuovi spunti e nuove precisazioni, dando luogo a un dialogo tra le due dimensioni (teorica e pratica), che è uno dei migliori metodi per creare nuove conoscenze e per mantenersi "vivi" dal punto di vista del reale aggiornamento personale. Secondo questa concezione, i corsi di aggiornamento vanno visti come un'occasione per collaborare insieme – formatori responsabili e docenti – alla costruzione di un nuovo sapere didattico-pedagogico, fatto di teoria e pratica.

Tradurre la teoria in pratica e pensare la pratica con la teoria

Una dimostrazione per assurdo potrebbe spiegare efficacemente come sia indispensabile pensare a teoria e pratica come due elementi strettamente legati l'uno con l'altro. Se ipotizzassimo di mandare in una classe di una scuola ticinese un docente che avesse ricevuto una formazione esclusivamente pratica, potremmo verosimilmente immaginare uno scenario di questo tipo: il docente si troverebbe inizialmente a suo agio, giovandosi nelle sue prime settimane di lavoro del bagaglio di esperienze pratiche accumulato negli anni formativi. Riuscirebbe a somministrare agli allievi attività "preconfezionate" e sicuramente utili, efficaci almeno fino a un certo punto. Ed è

proprio su questo "certo punto" che bisogna andare più a fondo. È assai probabile, infatti, che questo ipotetico docente si trovi in difficoltà all'emergere di ostacoli non previsti dalle attività preconfezionate, perché non sa in quale modo essi possano essere spiegati e interpretati a livello teorico. L'attività subirebbe dunque un brusco arresto, finendo per essere magari anche abbandonata e, di conseguenza, rivelandosi non solo inutile per gli allievi, ma anche potenzialmente dannosa. Il docente, infatti, è in grado di affrontare gli imprevisti solo se è parallelamente in grado di riflettere in modo attivo su ciò che sta facendo, sulle reazioni degli studenti, sulle prospettive e sulle alternative che la materia di cui sta trattando può offrire. Ma tutto ciò, è ovvio, si verifica solo ed esclusivamente quando il docente ha alle spalle una solida e ampia preparazione teorica. La teoria, in altre parole, mette a disposizione del docente tutto ciò che è necessario per interpretare la realtà, per adeguarsi ad essa, ed eventualmente per intervenire apportando correttivi e migliorie ai risvolti pratici. E anche qualora non emergessero ostacoli a compromettere lo svolgimento di un'attività, il docente con una preparazione meramente pratica finirebbe con ogni probabilità per riproporre all'infinito gli stessi percorsi didattici, con minime variazioni, senza problematizzarli e migliorarli nel corso del tempo, divenendo infine ripetitivo e statico, dal punto di vista delle proprie conoscenze e della consapevolezza della complessità del proprio ruolo.

Tradurre la teoria in pratica significa dunque saper instaurare un dialogo proficuo tra i due termini: dalla teoria alla pratica e dalla pratica alla teoria, e di nuovo alla pratica, per tornare ancora alla teoria, in un moto incessante di confronto e di scambio continuo. Un dialogo che, nel momento stesso del suo svolgersi, crea nuove conoscenze e modifica le teorie immagazzinate in anni di studio, adeguandole ai casi concreti e aumentando la capacità di interpretare la realtà. Il lavoro del docente non si risolve in un compito meccanico, sempre uguale a se stesso come un'operazione matematica, ma richiede un continuo sforzo di riflessione e di

elaborazione delle conoscenze acquisite giorno per giorno, che vanno sistemate a livello teorico e di nuovo messe in pratica nell'attività didattica quotidiana. Solo così il docente diventa un attivo costruttore di sapere, e non un semplice trasmettitore passivo di conoscenze. È lo stesso principio che noi docenti di didattica dell'italiano proponiamo agli studenti quando parliamo dei processi di scrittura: vi è chi scrive secondo un modello più semplice, scaricando la memoria e "dicendo tutto ciò che sa", seguendo il percorso tipico dello scrittore inesperto, e vi è chi scrive considerando la scrittura come un problema complesso, da organizzare e pianificare, dunque "trasformando ciò che sa"³. Allo stesso modo al docente si pone una scelta: egli può decidere di semplicemente trasmettere le sue conoscenze ai suoi allievi, oppure può decidere che è meglio aiutarli a trasformare le loro conoscenze, perché si rende conto che solo nella fase di trasformazione l'allievo impara davvero a pensare, anche se questa seconda alternativa è più difficile e costa molta più fatica, sia al docente, sia agli allievi. Proprio per ciò, per aiutarli in questo difficile compito, è assolutamente indispensabile che il docente abbia alle spalle una solida preparazione teorica, che è il primo passo per una riflessione critica sulla propria attività di insegnamento non limitata alla somministrazione asettica di attività pratiche anche esemplari. È la preparazione teorica che lo mette nelle condizioni di prevedere ciò che a livello pratico può accadere e di intervenire di conseguenza, senza rischiare di arrestarsi ai primi imprevisti. È su questo punto che vanno concentrati gli sforzi di chi si occupa della formazione dei futuri docenti, per contribuire a dissipare definitivamente quello scetticismo che è così tipico di chi si pone sull'affascinante percorso dell'insegnamento, di chi è assetato di pratica ma ancora troppo digiuno di teoria.

* *Docente di didattica dell'italiano presso l'Alta scuola pedagogica e presso la Scuola Interateneo di Specializzazione del Piemonte*



Foto TlPress/G.P.

Note

1 Si vedano i vari significati del lemma *teoria* nel *Dizionario di filosofia* di Nicola Abbagnano, Torino, Utet-TEA, 1993, pp. 870-872.

2 Diversa è ovviamente l'accezione del termine *teoria* che coincide con la scienza pura, che considera solo gli aspetti teorici e non le relative applicazioni.

3 Il riferimento è alla teoria di Bereiter e Scardamalia, che descrive due modelli di scrittura, quello del "dire ciò che si sa" – *knowledge telling* – e quello del "trasformare ciò che si sa" – *knowledge transforming* – (cfr. C. Bereiter e M. Scardamalia, *Psicologia della composizione scritta*. Introduzione e traduzione a cura di Dario Corno, Firenze, La Nuova Italia, 1995).