



Ministério da Educação
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM
Minas Gerais – Brasil
Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas
Reg.: 120.2.095–2011 – UFVJM
ISSN: 2238-6424
Nº. 02 – Ano I – 10/2012
<http://www.ufvjm.edu.br/vozes>

Una proposta di formazione costruzionista per i docenti nella scuola media italiana contemporanea

Marcelo Naputano
Bacharel em história pela Universidade de São Paulo
Psicólogo pela Universidade Estadual Paulista
Especialização em educação pela Universidade de Turim
Mestrando em Psicologia Social na Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis.
E-mail: naputano@libero.it

Resumo: O nosso trabalho tem como objetivo central evidenciar historicamente e discutir a formação docente na escola média italiana através o paradigma do construcionismo social que pode ser a base de uma formação dentro as problematizações cotidianas do ambiente escolar. A escola com suas atuais complexidades, crise de funções sociais e autoridade, é lugar privilegiado para a construção de novas narrativas entre docentes e discentes na produção de uma educação na escola média significativa e significativa para todos.

Palavras-chave: Docentes; Formação; Construcionismo Social; Escola Média; Itália.

Introduzione

L'ambiente scolastico è complesso e nella sua complessità lavora diversi temi come, ad esempio, la metodologia d'insegnamento, le relazioni dei poteri istituzionali, la disciplina, la pedagogia, la didattica e molti altri. Tuttavia, vi è un tema nella scuola che potrebbe essere considerato trasversale a tutti gli altri che è quello della formazione docente poiché, qualsiasi eventuali innovazioni tecniche e metodologiche o organizzative che si realizzino, se gli insegnanti non corrispondono a questi, gli sforzi saranno inutili. È già nota la differenza tra informazione e formazione nelle proposte dei corsi destinati ai docenti e molto è stato fatto per creare un corso di formazione/informazione sul posto di lavoro come un potenziale percorso di formazione/azione. Pur essendo molto interessante come proposta di formazione docenti, non è il luogo di formazione da per se che può determinare i risultati in senso operativo bensì, secondo il nostro punto di riferimento costruzionista, la maniera come questa formazione/azione è costruita. Ossia, non è la conoscenza o il luogo della conoscenza che cambiano l'idea di una formazione docente differenziata, bensì il modo di costruire la conoscenza stessa. La prospettiva di una prassi costruzionista per la formazione dei docenti nelle scuole medie è fondamentale per la produzione di una conoscenza che sia contestuale agli eventi stessi con la partecipazione di tutti gli attori della scuola: presidi, insegnanti, studenti, genitori, assistenti d'insegnamento, ecc. Un costrutto sociale che non riduca alle questioni delle ideologie educative spesso estranee alla realtà di incontro/scontro dei docenti e docenti nel fare la scuola. Come avvertì Friedrich Nietzsche invitandoci a non ideologizzare i problemi ed avere una prospettiva basata sulla realtà: "fratelli vi scongiuro, rimanete fedeli alla terra" (NIETZSCHE, 1976, p.35).

E' in questo contesto generale che i protagonisti in carne ed ossa, che vivono la scuola nel *day by day*, come il preside, gli assistenti scolastici, i docenti, i genitori e i ragazzi stessi, debbono affrontare la costituzione identitaria personale e di rappresentazione collettiva per poter dare un significato al mondo che li circonda e anche all'idea di educazione e scuola. Tuttavia la complessità del vivere oggi non può diventare pretesto per le problematiche scolastiche come se tutto quello che

accade in educazione e all'interno degli istituti scolastici fosse esclusivamente responsabilità dei nostri tempi.

Capire il mondo che ci circonda è fondamentale per non cadere in un anacronismo metodologico e di azione di nostalgia del passato soltanto perché non riusciamo a comprendere le nostre capacità di agire in un nuovo contesto. Senza fare l'apologia del presente, che ci sembra criticabile sotto tantissimi aspetti, e senza difendere il moderno o post-moderno, sarebbe interessante pensare alle possibilità di un'analisi del presente come risultante anche della nostra azione o mancanza di essa. Ovvero, se il presente sembra difficile da comprendere, sarebbe auspicabile approfondire i meccanismi sociali che l'hanno prodotto, il perché della nascita di nuovi paradigmi: "Forse ai nostri giorni l'obiettivo non è quello di scoprire che cosa siamo, ma di rifiutare quello che siamo. Dobbiamo immaginare e costruire quello che potremmo essere" (FOUCAULT, 1994, p. 75).

Sviluppo

1. La scuola in Italia

Il contesto specifico della scuola italiana del novecento è stato caratterizzato dalla riforma attuata da Gentile nel 1923 nel primo governo di Mussolini, dall'inserimento della scuola di avviamento professionale nel 1928 con il ministro Giuseppe Belluzzo e dalla proposta di riforma complessiva del sistema scolastico del ministro Giuseppe Bottai, chiamata "Carta della Scuola", del 1939 che anche a causa dello scoppio della Seconda guerra mondiale rimase sulla carta ad eccezione della legge del 1940 che creava la Scuola media, triennale, unificando i corsi inferiori di Licei, Istituti tecnici ed istituti magistrali, ma conservando un secondo canale costituito dalla scuola di avviamento professionale.

Il periodo repubblicano è stato caratterizzato principalmente dalla promulgazione della Costituzione della Repubblica Italiana nel 1948 che sancì l'istruzione pubblica, gratuita e obbligatoria per almeno 8 anni e anche la libertà di istituire scuole senza oneri per lo stato che sarà motivo di tante controversie nei decenni successivi. Tuttavia, restava il sistema scolastico precedente: scuola

elementare quinquennale e i tre anni successivi divisi in scuola media e scuola di avviamento professionale, che cambiò soltanto con la riforma della scuola media del 1962, dopo lunghe trattative tra la Democrazia Cristiana e il Partito Comunista Italiano, con la creazione di una scuola media unificata che autorizzò l'accesso a tutte le scuole superiori.

Dagli anni Sessanta in poi si vide sbocciare una serie di problematiche legate alla selezione esplicita attraverso le bocciature, che evidenziavano un nuovo metodo di “selezione classista” adoperato dalla mentalità elitaria dei docenti denunciata in “Lettera ad una professoressa”¹. I movimenti studenteschi in modo particolare degli anni Sessanta e Settanta contribuirono al cambiamento di mentalità e alla diminuzione di questo fenomeno. Dagli anni Ottanta e Novanta in poi, anche se il problema della selezione non scomparve, il problema è diventato soprattutto la cosiddetta “dispersione scolastica”, ovvero, il mancato conseguimento di livelli adeguati di apprendimento con abbandono della scuola o una netta fatica per finire gli anni d’obbligo scolastici.

Le ultime legislature hanno assistito a tante riforme con l’operato di Luigi Berlinguer (1996/1999); Tullio De Mauro (1999/2001); Letizia Moratti (2001/2006); Giuseppe Fioroni (2006/08) e Mariastella Gelmini (2008/11).

La riforma Berlinguer, oltre a mettere in questione il bisogno di una scuola italiana europea, approfondì tre questioni principali: la prima questione, quella dell’autonomia scolastica, con l’obiettivo del decentramento amministrativo e del trasferimento di funzioni dallo Stato agli enti locali attraverso il regolamento dell’autonomia, che concesse una serie di poteri in materia di organizzazione della didattica, di ricerca e di sperimentazione funzionali alla progettazione e alla realizzazione dell’offerta formativa; la seconda questione fu la riforma dei cicli, con l’idea di un progetto per costruire un percorso scolastico lungo incentrato sull’apprendimento, che fosse in grado di rimuovere sin dai primi anni i dislivelli di partenza; la terza questione fu il patto sul lavoro, che aveva come obiettivo quello di riconoscere e incentivare economicamente il lavoro professionale.

¹ MILANI, L. *Lettera a una professoressa* (Scuola familiare) Scuola di Barbiana, 1967. Libro fondamentale nella storia della scuola in Italia e che fu un primo passo all’idea di una scuola per tutti.

La Riforma Moratti fu contrassegnata da una politica all'insegna della discontinuità; per questo una delle prime azioni fu di abolire la legge n. 30 sui cicli scolastici che di fatto non entrò mai in vigore. Il ministro provò con la legge delega n.53 del 2003 a riformare l'intero sistema dell'istruzione e della formazione ma solo in parte venne applicata attraverso una serie di decreti legge. Già con il decreto legge n. 226 emanato nel 2005 si provò a ridisegnare l'intero sistema della secondaria di secondo grado e il sistema della formazione professionale di competenza esclusiva delle Regioni e non più dello Stato.

Con il ministro Fioroni, che rimase soltanto per due anni in carica, si decise di non mettere in atto la precedente riforma, bensì di adottare correttivi al sistema educativo come: innalzare l'obbligo di istruzione a 16 anni; ricercare una didattica allineata alle direttive dell'Unione Europea basata sulle competenze chiave di cittadinanza, ripristinare l'istruzione tecnica e professionale, distinguendo chiaramente che allo Stato compete il rilascio dei diplomi, mentre le Regioni devono garantire le qualifiche triennali della formazione professionale; istituire nuove indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo con gli impianti culturali organizzati sulla continuità e incentrati sui traguardi di competenze.

Il ministro Gelmini non ha resistito, invece, alla "tentazione" del passato e ha fatto un'altra riforma, con l'intento di razionalizzazione del sistema di istruzione attraverso soprattutto il taglio del personale scolastico, delle cattedre, del tempo a scuola e delle sperimentazioni. Tuttavia, essa ha confermato i provvedimenti del ministro Fioroni principalmente per quello che riguarda il riordino della secondaria di secondo grado.

In sintesi possiamo affermare che il periodo Repubblicano è a stato un tempo dalle molte riforme tra continuità e discontinuità, contraddistinto da interventi parziali, dal crescente afflusso di persone al sistema educativo nazionale e dalla necessità di una qualificazione sempre più profonda. Oggi l'idea dell'educazione e della scuola dell'avvenire non è soltanto italiana ma europea, poiché oltre alle normative interne anche l'Europa cerca di porre rimedio alle fragilità dei sistemi educativi, come ci suggerisce il memorandum di Lisbona (2000), quando propone il grande obiettivo di

ridurre la dispersione scolastica nei paesi europei e con la preoccupazione della formazione docenti:

Un respiro europeo ci può aiutare a superare le strettoie di un dibattito italiano, troppo appiattito sulle convenienze politiche e parlamentari, di breve respiro, viziate dalle nuove logiche del sistema maggioritario, che tendono ad enfatizzare oltre misura gli schieramenti e il conflitto. (CERINI, 2004, p.1)

2. La scuola media italiana

È in questo contesto storico generale, europeo e italiano di complessità e di fluidità che pretendiamo pensare alla questione della formazione dei professori delle scuole medie, che in sé hanno già un altro elemento da considerare, che è la questione della loro identità. Giancarlo Cerini, Dirigente tecnico dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, definì la scuola media come “terra di mezzo” senza identità o finalità.

È pur vero che la scuola media, scuola di mezzo, è da molti anni alla ricerca di una sua incerta identità, attratta dalla scuola superiore (il piano alto della “secondaria”), ma poi richiamata alla comune appartenenza alla scuola di base (il c.d. “primo ciclo” dell'istruzione). L'alternarsi di diverse denominazioni (scuola, di volta in volta, media, secondaria I grado, del primo ciclo, di base) suggella questa sindrome pirandelliana, nella non risolta ambiguità della sua secondarietà, di accesso ai saperi formali e al pensare per modelli – o di completamento della formazione primaria, quindi di consolidamento dell'alfabetizzazione strumentale. (CERINI, 2009, p.1)

Questione interessante perché ci offre utili elementi per valutare la complessità della scuola media che, spesso, viene interpretata come il passaggio dall'infanzia alla vita adulta attraverso il periodo adolescenziale, intensificando l'idea di “terra di mezzo”, ma che non può a nostro avviso essere confusa con questa. La questione identitaria non riguarda soltanto la scuola media come se fosse metaforicamente una sorta di adolescente in crisi, bensì le politiche educative che si mettono in atto nella costruzione di una scuola media diversa dal rito di passaggio. Addirittura perché l'adolescenza stessa, reale o metaforica che sia, non è un “passaggio” da un stage all'altro, bensì un momento esistenziale con caratteristiche proprie da comprendere, non come un problema o una fase molesta, ma una condizione cognitiva, psicologica e relazionale con la quale interagire. La questione identitaria e le difficoltà in cui si trova la scuola media non sono necessariamente

congiunte al fatto di lavorare con l'adolescenza, ma piuttosto per la costruzione di un significato che includa tutti i protagonisti che la vivono, inclusi gli stessi adolescenti, alla scoperta quotidiana del perché della scuola e allo sviluppo di progetti comuni a tutti. La scuola media non può continuare ad essere interpretata come il risultato di qualcosa di esterno a se stessa ma deve sforzarsi per trovare una sua ragione d'esistere.

L'11 febbraio del 2011, presso la sede della casa editrice Laterza a Roma, alla presenza dell'allora Ministro Gelmini, è stato presentato il terzo "Rapporto sulla scuola in Italia 2011" della fondazione Agnelli, interamente dedicato alla scuola media in Italia, dove la stessa, viene considerata l'anello debole del nostro sistema dell'educazione dell'obbligo. Il rapporto arrivò a questa conclusione, attraverso diverse rilevazioni internazionali e affermò, riguardo ai discenti, alcune problematiche principali come il crollo del loro apprendimento dal passaggio della scuola dell'infanzia alla scuola media; che i ragazzi delle famiglie svantaggiate socio-economicamente sono quelli che presentano più problematiche e la questione drammatica della dispersione scolastica con conseguente rallentamento o abbandono degli studi. Riguardo ai docenti, il rapporto constatò le seguenti problematiche: l'età media dei docenti della scuola media è pari a 52 anni con molti over 58 anni; il 35% dei docenti non insegna l'anno successivo nella stessa scuola con evidenti problemi di continuità affettivo-pedagogica e, quello che ci interessa di più in questa tesi, il sentimento di inadeguatezza della loro preparazione complessiva.

Il Rapporto si preoccupò inoltre di offrire alcuni suggerimenti per affrontare le questioni dell'identità e del senso di missione della scuola media, che sono i seguenti: aggiornamento della sua offerta pedagogica e didattica; prolungamento del tempo a scuola con rientri al pomeriggio; attenzione alla progettazione comune dei docenti; rivalutazione del predominio delle lezioni frontali e utilizzo di nuove tecniche come il *cooperative learning*; l'essenzialità delle materie. In particolar modo colloca la centralità della riuscita nella preparazione dei docenti:

l'opportunità offerta dal prossimo pensionamento di decine di migliaia di insegnanti delle medie per realizzare un serio e profondo rinnovamento del corpo docente, attraverso soluzioni di reclutamento (chiamata diretta o concorso) orientate in modo specifico alla secondaria di primo grado, che permettano di verificarne l'effettiva preparazione sul piano disciplinare come

su quello pedagogico-didattico, quest'ultimo in particolare oggi assai carente. (FONDAZIONE AGNELLI, 2011, p.73).

La questione della preparazione dei docenti non può essere confusa con l'idea della formazione docente. Essere preparato non è essere pronto ad affrontare determinati compiti. Già la formazione è il percorso che può favorire o meno la preparazione. Nel nostro lavoro quotidiano nelle scuole medie in Emilia Romagna abbiamo trovato spesso docenti molto formati accademicamente ma in estrema difficoltà dal punto di vista della preparazione per affrontare le complessità della scuola media. A nostro avviso la questione dipende molto da come è impostato il percorso di acquisizione di una competenza/preparazione specifica.

3. La Formazione Docenti in Europa e in Italia

Uno dei temi costanti nella problematica contemporanea della scuola italiana è quello relativo alle questioni legate alla professionalità dei docenti, in particolare, alle tematiche del reclutamento, della formazione iniziale, di quella in servizio e alla carriera. L'obiettivo dichiarato in passato dall'ex governo Berlusconi, attraverso la riforma del ministro Gelmini, è stato quello di razionalizzare il sistema scolastico, modificando il rapporto tra risorse investite e servizi prestati. Idea che di per sé è molto ragionevole, ma è importante pensare che la razionalizzazione non potrebbe essere sinonimo immediato di risparmio economico visto che non c'è niente di più razionale che investire una buona parte del prodotto interno lordo nell'educazione. Inoltre, si tratta di una raccomandazione esplicita della "Strategia di Lisbona", avvenuta il 3 marzo 2000, che conferì all'Unione europea un ambizioso piano di sviluppo con precisi obiettivi entro il 2010: "L'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale."²

Ovvero, l'idea era che la crescita economica doveva essere direttamente collegata alla conoscenza e agli investimenti in formazione con la certezza che, anche staticamente dimostrata, ogni soldo speso viene ripagato in quantità e qualità

² http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm

di lavoro e dalla crescita. Alla conclusione dei lavori del Consiglio europeo straordinario di Lisbona, tenutosi nei giorni 23 e 24 marzo 2000, la Presidenza del Consiglio Europeo, ribadiva ancora agli Stati membri, invitandoli a sostenere un sostanziale aumento annuale degli investimenti pro capite in risorse umane come forma di ottenere dei benefici:

[...] al fine di adeguare i sistemi europei di istruzione e formazione alle esigenze della società dei saperi e alla necessità di migliorare il livello e la qualità dell'occupazione. Per approfondire tale dibattito, la Commissione Europea ha avviato alcuni progetti nel campo dell'economia dell'educazione; in particolare ha incaricato l'istituto europeo leader nel campo della consulenza economica, London Economic's, di condurre uno studio sui benefici d'investimento in materia di educazione e formazione. (INDIRE, 2000, p.1).

Oggi, purtroppo, sappiamo che la “strategia di Lisbona” è stata in parte un fallimento riconosciuto perfino dal primo ministro della Svezia, durante il semestre di Presidenza dell’Unione Europea per parte della Svezia nel 2009, che fu costretto ad ammettere: “Anche se sono stati fatti progressi, ad un anno dal 2010, la strategia di Lisbona è fallita.”³ Nel sito stesso della comunità europea possiamo trovare // *documento di valutazione della Strategia di Lisbona*,⁴ dove riscontriamo le tante criticità emerse nel decennio 2000-2010. La strategia Europa 2020 si rifà all'esperienza acquisita con la precedente strategia, riconoscendone i punti di forza (gli obiettivi di crescita e occupazione e i 18 milioni di nuovi posti di lavoro creati dal 2000 in poi), ma anche le debolezze (fase operativa debole, con notevoli differenze tra i paesi europei per quanto riguarda il ritmo e l'entità delle riforme).

Quello che ci interessa in questa tesi è che, dopo la riconferma del presidente Barroso alla Presidenza della Commissione Europea, lo stesso, ha proposto la nuova strategia “*Europe 2020: a new economic strategy*”. Essa, oltre a dichiarare l'immediata necessità di riprendersi dalla crisi economica e di un sistema di governo più forte con maggiore coordinamento della politica economica, si preoccupa anche di specificare che un nuovo tipo di crescita è possibile attraverso un miglioramento del livello delle qualifiche e della formazione permanente, uno stimolo alla ricerca e

³ <http://aurorainrete.org/wp/archives/316>

⁴ http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/lisbon_strategy_evaluation_it.pdf

all'innovazione, un acceleramento della diffusione delle reti intelligenti e dell'economia digitale, un ammodernamento dell'industria e una promozione per una maggiore efficienza in termini di energia e risorse. In sintesi, a livello di politica europea la questione della formazione come attività permanente ancora occupa un importante ruolo nell'agenda per lo sviluppo.

Riguardo alla formazione permanente, il 18 dicembre 2006, il Parlamento e il Consiglio europeo, pubblicarono un'importante documento dove hanno approvato una Raccomandazione relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, tutt'ora molto interessante, dove l'idea centrale è quella dei termini "competenze" e "competenze chiave" in sostituzione all'idea delle "competenze di base". Il termine "competenza" è stato, infatti, riferito a una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Allo stesso tempo, le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione.

Il periodo obbligatorio d'istruzione e di formazione dovrebbe servire perché le persone acquisissero in pratica alcuni elementi che sono basilari per il proseguimento dell'apprendimento e della formazione permanente: la realizzazione di crescita personale come sinonimo di capitale culturale; la cittadinanza attiva e l'integrazione come sinonimo di capitale sociale; e la capacità d'inserimento professionale come sinonimo di capitale umano. Queste idee sulle competenze e gli elementi di base, oltre al fatto che devono essere conosciute dai docenti, potrebbero anche servire alla loro formazione dal momento che hanno come genesi l'adoperarsi nei contesti di complessità in cui ci troviamo tutti, però senza tralasciare la problematica di come insegnare questo ai docenti senza che diventi l'ennesimo corpus di conoscenze accademiche e relazionali da apprendere, che restano sulla carta per non considerare la complessità pratica della formazione adulta e, in modo particolare, coi docenti.

Nel nostro paese, com'è la situazione normativa della formazione docente, in particolare della scuola media dopo la riforma Gelmini? In realtà con il termine riforma Gelmini s'indicano comunemente gli interventi contenuti in alcuni articoli della legge 133/2008, che sono proseguiti con la legge 169/2008, il cui scopo principale è quello di riformare il sistema scolastico italiano. La riforma è entrata in atto il 1°

settembre 2009 per la scuola primaria e secondaria di primo grado, mentre per la scuola secondaria di secondo grado il 1° settembre 2010. La legge n. 240/10 del 30 dicembre 2010 di Riforma del sistema universitario è entrata in vigore nel gennaio 2011. L'ex ministro in un comunicato stampa del 10 settembre 2010 dice riferendosi alla riforma nelle scuole primarie e secondarie di primo grado:

Oggi inseriamo un nuovo tassello nella riforma destinata a cambiare il nostro sistema scolastico. Un tassello fondamentale, perché riguarda la formazione iniziale dei futuri insegnanti. Prevediamo una selezione severa, doverosa per chi avrà in mano il futuro dell'Italia e sostituiamo alle vecchie SSIS un percorso di lauree magistrali specifiche e un anno di tirocinio co-progettato da scuole e università, concentrato nel passaggio dal sapere al saper insegnare. (MINISTERO PUBBLICA ISTRUZIONE, 2010, p.1)

Le novità in generale sono: un tirocinio teorico-pratico di un anno da svolgere dentro le scuole; il numero di nuovi docenti sarà deciso in base alla necessità; per i giovani sarà possibile l'inserimento immediato in ruolo, più inglese e nuove tecnologie nella formazione. Le novità specifiche per la scuola secondaria di primo e secondo grado sono: la richiesta di laurea magistrale come prova di ingresso a numero programmato e un anno di tirocinio formativo. Il tirocinio sarà di 475 ore a scuola sotto la supervisione di un insegnante tutor in sostituzione alla SSIS, scuola di specializzazione per l'insegnamento secondario, sostituendo un'idea di contenuto di studio per concentrarsi su un'idea di pratica con tirocinio, laboratori e didattica. La riforma propone una valorizzazione della funzione del docente attraverso l'acquisizione di competenze disciplinari, psi-pedagogiche, organizzative e relazionali in vista della riduzione della problematica della dispersione scolastica e del miglioramento dell'apprendere da parte degli allievi.

L'idea centrale riguardo alla formazione dei docenti è di valorizzare il percorso universitario a numero chiuso e mettere in atto un tirocinio sotto tutela di un docente più esperto, entrambe prospettive interessanti ma che, secondo il nostro comprendere, sono ancora estremamente legate al mondo della tecnica come risposta ai problemi complessi. Il saper fare sicuramente non prescinde dal conoscere ma non è neanche il risultato di un percorso di "tirocinio". È un'idea nuova, quella delle competenze, tuttavia applicata in veste vecchia, quella del mondo tecnico come risposta alla complessità. Ancora una volta si pensa di offrire ai

docenti strumenti, conoscitivi e pratici-pedagogici, senza pensare alla formazione docente nella prospettiva del divenire tramite pratiche educative linguistiche insieme a tutti gli altri protagonisti della scuola. La capacità di costruire insieme una pratica narrativa produttrice di nuove prospettive non è uno strumento tecnico, inteso come mezzo per cui arrivo a qualcosa, in quanto riguarda profondamente l'essere e l'avere che si costituiscono insieme in collettività.

4. Essere competente

Il nostro lavoro ha come fondamento di base il costruzionismo sociale che considera che i possibili significati della conoscenza hanno origine nei processi che occorrono tra le persone, postulando così la natura interpersonale della costruzione dei saperi e non la conoscenza di per se. La conoscenza è fondamentale, lungi da noi sottovalutare questo aspetto della formazione, che è punto di partenza in qualsiasi attività umana. Quello che si pretende è proprio eseguire un progetto, che offra la possibilità di creare conoscenza necessaria ad affrontare le difficoltà scolastiche nel loro luogo di avvenimento, riconoscendo così che anche i docenti fanno parte della problematica e che essa è prima di tutto socio-relazionale. Il cardine costruzionista non è basato su quello che i docenti possono fare bensì su quello che i docenti possono costruire insieme all'altro.

Ecco perché tanti docenti, molto competenti accademicamente e anche nel saper fare il loro mestiere, si trovano in difficoltà a gestire nuove situazioni. Non è il costituirsi competente come tecnica personale che può affrontare le nuove complessità del mondo scolastico, bensì il costruire una competenza relazionale coi discenti, i genitori, i colleghi di lavoro, i collaboratori scolastici ecc, che può portare ad una conoscenza condivisa nel creare una realtà più a misura di tutti dove i significati vengono costruiti nel stare insieme anche nelle difficoltà.

L'idea della competenza è nata negli anni Sessanta dall'educatore America R. Tyler, preoccupato dalla costruzione di un curriculum educativo, ponendo l'accento sulla necessità di considerare e definire all'interno dei processi educativi gli obiettivi intesi come comportamenti osservabili e misurabili. Indubbiamente, lo stabilire obiettivi e prevedere la loro misurabilità, intesa come resoconto di quello su cui

siamo impegnati, è fondamentale in un percorso educativo o di formazione, ma allo stesso tempo rinforza l'idea di un sapere autoritario che distingue nettamente il docente e il suo oggetto di obiettivi e valutazioni. Pensiamo che la formazione/educazione sia più che altro un rapporto dove sicuramente ci siano dei ruoli diversi ma dove il costruire conoscenza sia il risultato di un percorso dove la gerarchie, anche se queste ci sono, non siano il fondamento formativo.

La differenza tra il termine “competenza”, come sinonimo di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto, e il termine “competenze chiave”, sinonimo di quelle attitudini che tutti necessitano per la realizzazione e lo sviluppo personali in società, è fondamentale ma non risolve la problematica di come queste possano entrare in atto. Anche l'idea della formazione basata nei tre capitali, quello culturale, quello sociale e quello umano, sono imprescindibili nella formazione di qualsiasi docente e non sono in questione come concetti. La domanda che ci poniamo oggi, nel vivere tutti i giorni la scuola media, è come insegnare ai docenti ad essere competenti nella costruzione relazionale che serve a costruire le diverse competenze? La nostra preoccupazione è anteriore alla stessa idea di “competenza”.

Sembra quindi coerente chiarire da subito, in base al nostro presupposto teorico, che il presente lavoro sulla formazione dei docenti è estremamente legata alla comprensione del suo contesto senza ricercare una verità assoluta o un metodo, come se fosse possibile avere una ricetta applicabile a tutti gli ambienti scolastici senza considerare la regione nella quale si trova il plesso scolastico, le caratteristiche socio-economiche di docenti e discenti, il disagio sociale familiare esistente ecc.

Siamo impegnati nella ricerca delle possibilità di costruire socialmente delle narrative con delle che siano in grado di comprendere la dialettica della decostruzioni/costruzioni proprio come potenza professionale. Il docente che pensa di poter prendere un metodo e considerarlo il punto d'arrivo in qualsiasi ambiente o momento storico come possibilità di sottrarsi alla crisi di pensiero e professionale avrebbe bisogno di riflettere di più sulla propria condizione ontologica di essere docente. Il costituire e il costituente sono entrambi parte della formazione esistenziale di ogni docente poiché è presupposto dell'atto di conoscere.

Teniamo ancora precisare che la formazione dev'essere un percorso di condivisione costruttiva delle problematiche di tutti i giorni e non un aggiornamento teorico con lezioni frontali sul costruzionismo sociale. Non è soltanto il contenuto sul costruzionismo sociale che fa del nostro corso un corso costruzionista bensì il modo in cui viene impostato nella costruzione dei rapporti/conoscenza.

5. Il costruzionismo sociale

La teoria del costruzionismo sociale si riferisce ad un movimento iniziato negli anni '80, per mezzo delle scienze umane e sociali, dove i principali espositori sono Gergen, Harré, Pearce, Shotter e altri. Si tratta di una teoria che può essere definita come una prospettiva di osservazione, analisi e azione sulla realtà che si basa su una visione socio-storica del mondo, negando qualsiasi essenza nei fenomeni sociali, rifiutando concetti universali, considerandoli risposte sempliciste alle problematiche complesse degli uomini in società. Ossia, non esiste un'essenza nei fatti umani poiché essi sono creati nei contesti delle loro interazioni.

Questo significa che i fenomeni sociali sono problematizzati “[...] ricercando le loro origini, i loro processi, gli effetti che generano, i loro beneficiari, ciò che comporta e il perché appare in determinati momenti e non in altri”. (IÑIGUEZ, 2004, p. 127)

È un'epistemologia socio-storica contrastante con le interpretazioni provenienti da una visione del mondo a priori, che cercano la naturalizzazione dei fenomeni sociali, tramite il definire gli oggetti come qualcosa di compiuto. Il costruzionismo sociale, legato storicamente al post-strutturalismo e alle concezioni postmoderne del mondo, è intrinsecamente associato all'auto-riflessione dei significati e dei sensi esistenti nei discorsi, siano questi complessi o semplici, scientifici o del quotidiano, dentro ad una realtà frammentata, diffusa e complessa. Una possibilità che va dal contesto al testo e non il contrario. Ovvero, la conoscenza del mondo non è il prodotto di induzione, di costruzione e verifica empirica di ipotesi, perché essa non può prescindere dalle osservazioni e per il costruzionismo non esiste osservazione neutra, è esperienza pura, che sia indipendente dal soggetto conoscente e dalla comunità culturale a cui egli appartiene. Costituisce il passaggio dall'epistemologia dell'esperienza/esperimento all'epistemologia sociale, dove i processi sociali sono

prioritari su tutti gli altri aspetti della costruzione della conoscenza. È una visione sociologica dell'impresa scientifica: "il grado con cui una certa forma di comprensione prevale o viene sostenuta nel corso del tempo non dipende sostanzialmente dalla validità empirica della prospettiva in questione, ma dalle vicissitudini dei processi sociali". (GERGEN, 1985, p. 266-275).

Occorre sottolineare che il costruzionismo sociale non dev'essere scambiato per il costruttivismo che, pur condividendo l'idea che sono le persone a costruire e a creare la realtà, si basano su presupposti teorici diversi.

Se il costruttivismo ha i suoi fondamenti nelle caratteristiche biologiche e fisiologiche della percezione individuale, mettendo il focus sulla dimensione individuale, invece, il costruzionismo sociale ha i suoi fondamenti in una filosofia di comunità che pone al centro dell'attenzione il gruppo e l'interazione fra i membri del gruppo attraverso i processi quotidiani. Essa è cioè incentrata nei processi quotidiani dove le persone parlano, interagiscono tramite le diverse modalità di comunicazione, percepiscono e sperimentano, non in base al loro ruolo, che è un termine che riconduce ancora all'idea di essenza, bensì in base alle loro posizioni nel mondo, cosa che offre margini alle multiple e paradossali situazioni quotidiane, oltre ad includere la capacità dinamica e trasformatrice che i soggetti detengono.

È attraverso l'attività simbolica che i soggetti descrivono, esplicano, riproducono, rielaborano ed entrano in contatto uno con gli altri, in un processo di conoscenza del mondo in cui vivono per mezzo di un'attività considerata come un discorso sociale di conoscenza epistemologico. La pratica discorsiva porta all'insieme delle pratiche significative prodotte nella materialità sociale, a partire dall'identità, in un sistema fondante di forze e controforze sociali". Ecco perché i discorsi non sono rappresentativi soltanto bensì proiettivi nella costruzione sociale:

Il linguaggio è essenzialmente un'attività condivisa, visto che tutte le attività umane si realizzano sulla base della comunità. Questo si produce nella relazione faccia a faccia, l'altro mi si presenta in un presente vissuto che entrambi condividiamo. Il risultato è l'intercambio continuo tra la mia espressività e la sua. (BERGER e LUCKMANN, 1997, p. 42)

Questo nuovo paradigma non è una creazione presa dal nulla, bensì una risposta alle condizioni che cambiano nel mondo contemporaneo, "[...] il

costruzionismo sociale è una maniera per affrontare le circostanze in costante cambiamento in cui ci troviamo.” (SCHNITMAN, 1996, p.182) In questo modo il costruzionismo focalizza la sua attenzione nei processi, difendendo la comprensione umana a partire dalla condizione relazionale e attento alle pratiche discorsive come base della costruzione del conoscere. Il mondo interno in questo caso non è un riflesso dei processi presenti alla psiche individuale, visto che è sviluppata nell'azione congiunta, “come processo sociale e linguistico nelle contingenze e attraverso la creatività dell'interazione umana poiché essa viene ad essere risultato e risultante delle relazioni sociali” (SHOTTER, 1987, pp. 225-247).

Nella prospettiva dell'ermeneutica del costruzionismo sociale, la conoscenza può essere concepita soltanto se si considera il contesto in cui viene prodotta, cioè, la conoscenza è costituita dentro al contesto e con i suoi protagonisti socialmente. La realtà dei soggetti si costituisce in una visione sistemica e dinamica dove le dicotomie mondo interno/esterno e soggetto/oggetto vengono abolite. L'essere umano, in quanto essere gregario, dev'essere pensato come costituito all'interno delle interazioni sociali, che sono il luogo centrale dell'azione e dell'interpretazione del mondo circostante. Infatti, è attraverso l'interazione che gli individui possono trasformare i loro significati soggettivi in oggettivi, dando significato alla realtà e a processi costituenti.

Esaminiamo ora alcuni concetti chiave della teoria del costruzionismo sociale, che sono anche i motivi centrali dello sviluppo della nostra tesi. Un primo concetto chiave è quello dell'idea di “costrutto”, ovvero l'idea che siamo noi a costruire la realtà in modo prammatico nella vita quotidiana e che la nostra conoscenza non è un riflesso oggettivo della realtà che ci circonda bensì una invenzione che coglie i nostri vissuti, le percezioni e i pensieri.

Un secondo concetto è quello dell'idea di “sociale” che stabilisce il luogo dove il costrutto opera, cioè tramite le interazioni sociali tra noi e gli altri dove le rappresentazioni possono essere condivise e ci permettono d'essere gruppo dentro la nostra storia e cultura allorché la nostra conoscenza avviene in modo di contrattazione di significati dinamici e locali all'interno di un dato contesto e momento.

Un terzo concetto è quello del “linguaggio” poiché se le nostre conoscenze sono il risultato delle trattative messe in gioco tramite l'interazione, allora il linguaggio

è “la condizione stessa del nostro pensiero, nello stesso tempo in cui è un mezzo per rappresentare la realtà” (IBAÑEZ, 1994, p.46). Esso però non può essere confuso con il concetto di discorso. Essendo il linguaggio, un notevole mezzo di espressione dei contenuti significativi dei soggetti, ci dà la possibilità di comprendere anche i circoli di interazione. Il discorso passa ad essere inteso come l'insieme linguistico che stimola e sostiene le relazioni sociali e diventa “uno degli strumenti fondamentali per il costruire insieme nuove prospettive di intercambio con il linguaggio, dove le manifestazioni di potere e conoscenza si manifestano” (FOUCAULT, 1977, p.32), il linguaggio diviene un fattore cruciale in tale processo poiché gli attribuiamo un significato attraverso le parole che usiamo per descrivere gli eventi che diventano, oltre che rappresentazioni, anche fattori di progettazione, ovvero spiegano e producono.

In sintesi, il costruzionismo sociale centra l'attenzione sulla creazione di significati, sull'esistenza, nei suoi approfondimenti e sulla posizione del significato condiviso. Gergen, un esponente importante del costruzionismo sociale, ha così sintetizzato: “è lo scambio tra gli uomini che costruisce la capacità di dare significato al linguaggio, e questo deve essere considerato il nodo cruciale della questione” (GERGEN, 1994, p. 264), dove non esiste realtà oggettiva, indipendente da coloro che la conoscono, in attesa di essere scoperta da un osservatore esterno e neutrale. L'impresa della conoscenza, del sapere, del saper fare e del saper essere, è frutto di una costruzione condivisa da diversi soggetti. L'uomo non va messo dinanzi al mondo ma nel mondo.

Conclusioni

Nel nostro lavoro sulla formazione docente nella scuola media in una prospettiva costruzionista, l'ottica euristica, dal greco *εὐρίσκω*, letteralmente "scopro" o "trovo", è questione centrale, dove le conoscenze altrui fanno parte del processo della costruzione di un percorso e quindi vengono anch'esse collocate in discussioni. Ovvero, la vita in società è prodotta da un numero infinito di forze che, anche se passano attraverso i soggetti individuali, dipendono prioritariamente della forza della convivenza fra i diversi gruppi sociali, in una costruzione negoziata di significati (il principio dell'essere sociale). È in quest'ambiente d'interazioni che le pratiche

emergono, compiendosi, legittimandosi, e acquisiscono un valore sociale e si smontano di fronte a nuove pratiche sociali (il principio del costruito). In queste trattative, il linguaggio, inteso come pratica sociale dialogica, promuove la possibilità di ri-significare il mondo dato. Il mondo è il risultato del nostro nominare le cose e non il contrario (principio linguistico).

Abbiamo riflettuto anche che la questione della formazione docente è un arduo argomento, come tutti quei temi che coinvolgono la complessità dell'istituzione scolastica. Ancor più, nel contesto storico attuale, dove l'insegnamento non può essere ristretto soltanto alla questione del contenuto accademico da apprendere. L'indicazione del Ministero della pubblica istruzione del 9 febbraio 1979, parte prima, nel suo articolo 3, ha definito, infatti, il principio e il fine generale della scuola media, come luogo della formazione dell'uomo e del cittadino, come scuola di orientamento all'esistenza, dove le conoscenze sono un valido strumento per raggiungere una condizione di maturità e per dare continuità alla formazione in futuro.

Qui il problema della formazione docente si approfondisce e la domanda è d'obbligo: come raggiungere gli obiettivi della scuola media? Come sviluppare un tipo di formazione docente che possa coinvolgere gli stessi nella questione dell'essere e non soltanto dell'avere? Questo, perché di base, oggi ai docenti viene chiesta proprio la loro capacità di coinvolgimento nello sviluppo personale altrui, attraverso l'educazione. Non possono limitarsi ad essere espositori concettuali dei contenuti scolastici, bensì gli viene chiesto di essere responsabili non soltanto dell'insegnamento ma anche dell'apprendimento in modo relazionale. Una questione molto difficile da affrontare con dei corsi di formazione docenti basati esplicitamente in dei contenuti teorici o pratici insegnati in modo concettuale.

È in questo contesto di "bisogno d'essere" che ci è sembrato necessario pensare alla formazione docenti in base ai presupposti del costruzionismo tuttavia fatto in modo costruzionista. Considerando la conoscenza stessa come risultato delle possibili relazioni stabilite nel pensare una problematica insieme, dove tutti i coinvolti sono protagonisti a prescindere. Pensare alla formazione docenti, che abbia per metodo il costruzionismo sociale, è considerare loro stessi, come attori sociali che hanno capacità di costruire delle concezioni collettive del mondo e attuare sulla realtà in modo dinamico, trasformando e trasformandosi. È un modo di pensare/fare

formazione che prova a superare le tensioni esistenti tra interno ed esterno, soggetto e oggetto, individuo e collettivo, proprio per non separare questi elementi tra di loro e per considerarli fenomeni ibridi.

Come abbiamo visto, il costruzionismo è un movimento che cambia il *locus* della razionalità scientifica della scienza moderna al paradigma della scienza post moderna sostenendo che l'origine della realtà sociale sta nella relazione sociale storicamente costituita e simbolicamente mediata. Così, l'attività simbolica costituisce lo strumento tramite cui i soggetti descrivono, spiegano, elaborano, riproducono e conoscono il mondo che ci circonda. Questa attività simbolica si esprime sotto forma di discorsi sociali, formulando così l'idea della conoscenza e dell'epistemologia. L'attività simbolica come discorso o pratica sociale ci porta all'idea dell'insieme di pratiche sociali di cui noi siamo il risultato, attraverso un costrutto di realtà, dentro ai rapporti sociali. Inoltre, essendo il costruzionismo una pratica discorsiva collettiva, trova applicabilità in diversi campi del sapere: educazione, sociologia, diritto, medicina ecc. Ecco il perché di una formazione docenti dentro alla prospettiva del costruzionismo sociale: partire dalla realtà costruita in contesto discorsivo collettivo all'idea, e non il contrario. L'esistenza precede l'essenza in rapporto linguistico sociale.

Abstract: Our work is mainly aimed to highlight and discuss historically teacher education in middle school in Italy through the paradigm of social constructionism that can be the basis of a formation within the problematizations everyday school environment. The school with its current complexity, crisis of social functions and authority, is an ideal place for building new narratives between teachers and students in producing a middle school education in significant and meaningful for everyone.

Key-words: Teachers, Education, Social Constructionism; Middle School, Italy.

REFERÊNCIAS

- AMBROSOLI, L. **La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi**, Bologna, Il Mulino, 1982. 525p.
- BAUMAN, Zigmunt. **Il disagio della postmodernità**. tr. Verdiani V. Ed Bruno Mondadori, 2007. 274p.
- BERGER P. L; LUCKMANN, T. **La realtà come costruzione sociale**. A cura di Sofri Peretto A. Il Mulino, 1997. 272p.
- BRUNER J.S. **Verso una teoria dell'istruzione**, Armando, Roma, 1967, p.178.
- CERINI, G. **Riforma della scuola e autonomia di ricerca**, 2004. Disponibile in: [http://www.edscuola.it/archivio/riformeonline/riforma della scuola e autonomia.htm#_ftn1](http://www.edscuola.it/archivio/riformeonline/riforma_della_scuola_e_autonomia.htm#_ftn1). Acesso in: 6 aprile 2012.
- _____, **Scuola media: alcune domande impertinenti**, 2009. Disponibile in: [http://www.educationduepuntozero.it/Politiche scolastiche/Politiche generali ed economiche/2009/09/03/cerini4.shtml](http://www.educationduepuntozero.it/Politiche_scolastiche/Politiche_generali_ed_economiche/2009/09/03/cerini4.shtml). Acesso in: 12 dicembre 2011.
- FONDAZIONE AGNELLI. **Rapporto sulla scuola in Italia**, Editore Laterza, 2011, p. 73.
- FOUCAULT, Michel. **Le parole e le cose**. Traduzione di P. Pasquino, Rizzoli, Milano, 1967. 222p.
- _____, M. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições do Graal, 1977. 152p.
- _____, M. Perché studiare il potere: la questione del soggetto. Traduzione di Roberto Cagliero, revisione di Marcella Pogatschnig, in: **Poteri e strategie**. Mimesis Edizioni, 1994, p. 75.
- GALIMBERTI, U. **Il gioco dell'opinioni**. Feltrinelli, 1989, p. 265.
- GERGEN, K. J. **The social constructionist movement in modern psychology**. American Psychologist, 40, 1985. p. 266-275.
- GERGEN, K. J. **O movimento do construcionismo social na psicologia moderna**. Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis, Florianópolis, v.6 (1), 2009, p. 299-325.
- IBAÑEZ, T.. **Cómo se puede no ser constructivista hoy en día?:** Revista de Psicoterapia, vol. III, 1992. p. 17-27.

INDIRE. Disponibile in: <http://www.indire.it/eurydice/index.php>. Accesso in: 15 maggio 2011.

IÑIGUEZ, L. (Org.) (2004a). **Manual de análise do discurso em ciências sociais**.

Trad. V. L. Joscelyne, Petrópolis, Vozes, 2004, p. 127.

JUSTO, José. S. Prefácio. In: Constantino, E.P. (org.). Percursos da Pesquisa Qualitativa em Psicologia. São Paulo: UNESP/Arte & Ciência Editora, 2007, p. 7-13.

MILANI, L. **Lettera a una professoressa, scuola di Barbiana**, 1967. 109p.

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE. Comunicato stampa, 2010, p.1.

Disponibile in: <http://www.istruzione.it/web/ministero/cs100910>. Accesso in: 17 aprile 2010.

NIETZSCHE, F. **Così parlò Zarathustra. Un libro per tutti e per nessuno**. Piccola Biblioteca Adelphi, 32° ediz., 1976. 310p.

PARTON, Nigel e O'BYRNE, Patrick. **Costruire soluzioni sociali. Costruzionismo e nuove pratiche di lavoro sociale**. Centro Studi Erickson, 2005. 228p.

SANTAMBROGIO, Ambrogio (cur.). **Costruzionismo e scienze social**. Morlacchi, 2010, 290p.

SCHNITMAN, D. et all, **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Artes Médicas, Porto Alegre, 1996.

SHOTTER, J. The social construction of an "us": problems of accountability and narratology. In R. Burnett, P. McGhee, D. Clark (eds.) **Accounting for relationships: explanation, representation and knowledge**. London, Methuen, 1987, pp. 225-247.