

La formazione continua per la professione docente

Ongoing training for the teaching profession

ANDREA POTESTIO

The article reflects on ongoing training for teachers from a pedagogical perspective, identifying in the analysis of teaching practice an important strategy for the promotion of a professional figure able to express his vocation and plan educational experiences and relationships for his students.

KEYWORDS: TEACHER, EXPERIENCE, ONGOING TRAINING, EDUCATION, TUTOR

Nel 1762, nell'*Émile*, Rousseau riflette sulle forme e sulle modalità di educazione ed elabora la celebre teoria dei tre maestri: «l'educazione ci proviene dalla natura o dagli uomini o dalle cose. Lo sviluppo interno delle facoltà e degli organi costituisce l'educazione della natura, l'uso che impariamo a fare di questo sviluppo consiste nell'educazione degli uomini, l'acquisizione dell'esperienza personale attraverso gli oggetti da cui riceviamo le impressioni è l'educazione delle cose. Ognuno di noi è dunque formato da tre specie di maestri»¹. Diversi sono gli aspetti importanti che emergono da questa citazione e che sono alla base della proposta di educazione naturale che sarà uno snodo decisivo nella costituzione di un dibattito moderno sull'educazione. Il primo sottolinea la complessità del processo educativo che, in quanto orizzonte ampio e forma d'arte, non è completamente controllabile dall'uomo e: «tutto ciò che si può fare, con il massimo sforzo, è avvicinarsi il più possibile al fine, ma per raggiungerlo ci vuole fortuna»². Il secondo riguarda l'importanza dell'armonia tra i tre maestri, poiché lo sviluppo psico-fisico del fanciullo³, la relazione tra educatore e allievo e i vincoli della realtà oggettiva possono generare un'educazione feconda solo se vi è un equilibrio tra loro. E questo equilibrio o ritmo educativo deve essere coordinato da figure educative in grado di riconoscere le caratteristiche dello sviluppo di ogni allievo e di promuovere la sua crescita nel rispetto dei limiti del reale. Per questa ragione, gli autori che, successivamente, si sono interrogati sullo statuto epistemologico della pedagogia come scienza hanno sottolineato che è un sapere idiografico, ossia che ha come oggetto di studio la singola persona che si educa e viene educata in un processo relazionale⁴.

Ma perché partire da Rousseau in un saggio che si vuole occupare della formazione continua per i docenti? La risposta a questo interrogativo si trova nelle conseguenze che si possono individuare a partire dall'argomentazione rousseauiana. La prima concerne il fatto che l'educazione non è un processo specifico di una determinata fase della vita. Non riguarda, per esempio, solo l'infanzia o l'adolescenza, ma l'intero percorso di trasformazione di un singolo individuo, a partire dalle caratteristiche tipiche dell'età che sta attraversando, dalle relazioni formative che esperisce e dai vincoli e dai dispositivi esterni. L'espressione moderna *lifelong learning*⁵ indica l'importanza dell'apprendimento costante e sintetizza, in parte, la complessità di un processo che testimonia le trasformazioni dell'esistenza di ogni persona che, vivendo, esperisce la realtà e i rapporti con gli altri sempre in forma unica e differenziata: «l'esperienza che il soggetto umano ha di sé e dell'esperienza del reale, ciò che potremmo chiamare, per ciascuno, l'esistenza personale, è un'unicità, un'irripetibilità, una singolarità e un'intrasmissibilità concettuale ancora più grande»⁶. La seconda conseguenza del ragionamento rousseauiano mostra che l'educazione, intesa come intreccio anche delle dimensioni formative e istruttive, non riguarda solo i processi intenzionali e formalizzati (scuola, lavoro, ecc.), ma anche quelli informali e, perfino, occasionali⁷. L'insieme delle relazioni umane e dei legami con i vincoli della realtà costituisce l'intreccio, mai completamente padroneggiabile e misurabile, del processo di educazione e di formazione che coinvolge il soggetto.

A partire da questa premessa, si tenterà nel presente articolo di riflettere sulla funzione pedagogica della formazione continua nelle pratiche di alcuni professionisti particolari, i docenti.

La formazione continua come categoria pedagogica

Il tema della formazione continua dei docenti è sicuramente complesso e si intreccia con il ruolo sociale di questa professione, con le trasformazioni che riguardano il sistema di istruzione e formazione e con la finalità educativa, formativa e istruttiva che la figura del docente può assumere. Il primo passo per provare ad approfondire questo argomento è esplicitare il significato dell'espressione "formazione continua" e anche le motivazioni, pedagogiche, che ci hanno portato a sceglierlo.

Numerose sono le espressioni che i documenti ministeriali o europei e la letteratura scientifica ha utilizzato, in particolare nel secondo dopoguerra, per identificare i temi e i problemi dell'educazione degli adulti, a partire dalla conferenza di Elsinör promossa dall'Unesco nel 1949 che ha analizzato i problemi causati da un eccessivo analfabetismo e, successivamente, dalla conferenza di Montreal, nel 1960, che ha avviato un confronto

internazionale tra i diversi approcci sul tema dell'educazione degli adulti⁸. In questa direzione, locuzioni come educazione permanente, educazione ricorrente, *Lifelong learning*, *Adult learning* tentano di intercettare le esigenze, i bisogni, i problemi e le aspettative di educazione e formazione che riguardano il mondo degli adulti e dei lavoratori. Senza poter ricostruire, nemmeno per brevi accenni in queste pagine, la storia dell'educazione degli adulti, è opportuno sottolineare che, inizialmente, nei primi decenni del secondo dopoguerra, essa è caratterizzata da un approccio filantropico, volto a tentare di colmare le mancanze di istruzione in una parte ampia della popolazione. Da qui, l'avvio di strategie finalizzate all'alfabetizzazione o al recupero scolastico per le persone che non sono riuscite a concludere, nei tempi, il loro percorso di istruzione e formazione. Se questo aspetto è importante per comprendere alcune tendenze culturali che hanno generato l'interesse verso processi di educazione, formazione e istruzione per gli adulti, evidenzia anche la prevalenza che la dimensione formale e di istruzione ha assunto in questi anni. Una prevalenza che, pur venendo ridimensionata nei decenni successivi, rappresenta ancora oggi una tendenza che appartiene alla formazione degli adulti e che tende a riprodurre forme di separazione tra la dimensione dell'istruzione e quella del lavoro. Infatti, «emerge un dato che caratterizzerà per vari decenni la concezione dell'educazione degli adulti, rappresentata come separata dalla formazione dei lavoratori nei luoghi di lavoro. L'educazione degli adulti era e doveva essere rappresentata e praticata come un campo di studi che si fermava fuori dai cancelli delle fabbriche. Tale scissione più di altre ostacolava, allora come oggi, lo sviluppo di una ricerca e di una concezione che portasse alla ricomposizione del campo effettivo dei soggetti e dei luoghi in cui gli adulti si formano»⁹. Federighi sottolinea in modo chiaro il pregiudizio della separazione tra pratica e teoria che ha caratterizzato, e ancora caratterizza, gran parte dei processi di educazione rivolti agli adulti. Un pregiudizio che tende a considerare la prassi, il lavoro, i contesti informali e occasioni come dimensioni meno importanti dell'istruzione formale, della scuola e dello studio. Di conseguenza, si è assistito, in particolare in Italia e non solo nella formazione degli adulti, a un costante privilegio della lezione formale in aula e della trasmissione dei saperi rispetto a forme di apprendimento più basate sull'alternanza formativa e la valorizzazione dei contesti di lavoro e di vita concreti delle persone. Questa situazione ha impedito un reale sviluppo delle pratiche di educazione degli adulti, impedendo un concreto incremento di percorsi capaci di valorizzare la dimensione formativa che appartiene alle pratiche professionali: «abbiamo il più basso tasso di formazione degli adulti tra tutti i paesi Ue. Da noi, chi entra nel mondo del lavoro lavora, punto. Non "perde più tempo" ad imparare nuove conoscenze e competenze per migliorarsi nel lavoro che svolge, qualificandolo, o, ancora meglio, per

cambiare questo lavoro e intraprendere nuovi percorsi professionali nel caso in cui risultasse, per tante ragioni, inqualificabile o anacronistico. Al massimo, se lo perde, aspetta l'ingresso nei gironi non esaltanti ma in compenso per ora ancora sicuri delle protezioni sociali: cassa integrazione, sussidi di disoccupazione, reddito di cittadinanza, scivoli pensionistici per i settori in crisi»¹⁰.

Le parole di Bertagna descrivono in modo impietoso la situazione delle strategie educative per gli adulti in Italia, ancora troppo lontane dalla capacità di valorizzare le pratiche professionali. Proprio per evitare la tendenza alla separazione tra studio e lavoro, tra apprendimenti formali e informali, ci sembra che l'espressione "formazione continua" possa rappresentare, al meglio, un paradigma integrato tra le varie dimensioni che caratterizzano la persona e, di conseguenza, il lavoratore. Infatti, l'espressione è costituita dal termine "formazione", inteso sia come sviluppo di competenze professionali, sia come *Bildung*. Da un lato, l'idea di formazione rimanda all'azione del fabbricare, plasmare, costruire attraverso gli atti di un soggetto che trasforma qualche oggetto passivo. Ben si adatta, quindi, all'operosità dei lavoratori che, attraverso le proprie capacità tecniche, agiscono sulla realtà e producono qualcosa di utile. Allo stesso tempo, questa accezione di formazione porta con sé, se viene applicata in modo meccanico alle relazioni educative, il rischio di considerare la persona da formare come un oggetto, un fondo residuale che è possibile "formare", ossia addestrare e plasmare senza limiti, come può avvenire in ambito militare o in percorsi finalizzati al controllo sociale e al disciplinamento¹¹. Dall'altro lato, riprendendo l'orizzonte della *paideia* classica e della *humanitas* rinascimentale¹², emerge nella tradizione occidentale un'idea di formazione come processo di sviluppo personale, nel quale il soggetto, sempre grazie alle relazioni con il mondo e gli altri, riesce a riconoscere la propria forma, a deciderla e ad avviare un percorso, inesauribile, per perfezionarla. Un'idea di auto-formazione che viene rilanciata in epoca moderna dalla cultura tedesca ottocentesca e si concretizza nel significativo *Bildung*, che rimanda alla capacità del soggetto di riconoscere e sviluppare le proprie potenzialità in una dimensione integrale, non solo conoscitiva, ma pratica, etica ed esistenziale¹³.

L'espressione "formazione continua" indica l'intreccio tra questi due aspetti: la formazione di sé che tende al costante e inesauribile perfezionamento e la valorizzazione della dimensione esperienziale, informale, occasionale e professionale come via per realizzarla. Inoltre, l'aggettivo "continua" sottolinea la durata nel tempo di questo processo, che dovrebbe avvenire senza fratture e discontinuità, partendo dai primi anni di vita della persona, dagli apprendimenti scolastici finalizzati a riconoscere le vocazioni individuali, fino ai contesti lavorativi e di vita adulta.

L'aver scelto l'espressione "formazione continua" esplicita già un paradigma teorico che presenta almeno due conseguenze significative per la nostra riflessione sulla formazione dei docenti. La prima sottolinea che, in particolare per una professionalità altamente educativa come quella dei docenti, la formazione iniziale e quella durante lo svolgimento della professione sono costantemente intrecciate e non possono essere pensate come due dimensioni separate. La seconda conseguenza evidenzia che, in prospettiva pedagogica, la formazione continua non può che basarsi sul principio dell'alternanza formativa¹⁴, che teorizza la mancanza di gerarchia tra le polarità che costituiscono l'essere umano e sostanziano i suoi apprendimenti. Infatti, a partire dall'infanzia attraverso il gioco fino alle strategie didattiche più articolate, affinché si realizzino reali apprendimenti, non è possibile separare l'orizzonte pratico da quello teorico, l'esperienza dalla riflessione e, infine, gli atti professionali dallo studio. Il principio dell'alternanza formativa teorizza che ogni uomo si sviluppa e apprende attraverso un processo unitario, in cui tutte le parti che lo costituiscono e le sue potenzialità si trasformano grazie alla relazione con l'esterno e con gli altri, pur mantenendo le proprie caratteristiche peculiari e distinguibili. Ciò che identifica l'alternanza nella trasformazione di un organismo vivente è la modalità del cambiamento, che non si verifica attraverso uno sviluppo parallelo delle parti o con un progresso omogeneo. Al contrario, l'alternanza formativa prevede una crescita di una parte e il conseguente rallentamento dell'altra che, però, mantiene sempre un ruolo nella relazione di crescita ed è come se, attraverso il proprio rallentamento, sostenesse l'accelerazione dell'altra parte in vista dell'orizzonte finale formativo di ricevere e darsi una forma.

In questa direzione, risulta evidente che il processo formativo di un uomo non può essere identificato solo con la crescita biologica, o esclusivamente con la dimensione di consapevolezza interiore, ma con un percorso di sviluppo che porta ogni persona a tentare di mettere in atto le proprie potenzialità, manifestando il più possibile, in modo integrale, se stessa anche, e soprattutto, attraverso l'esperienza professionale che svolge.

Se l'idea di formazione continua che stiamo proponendo mostra l'importanza, nei processi educativi/formativi, di pensare pratica e teoria, corpo e mente, esperienza e ragione al di fuori di ogni gerarchia, è opportuno approfondire i modi attraverso i quali questo paradigma si può realizzare concretamente nei percorsi educativi rivolti ai docenti. Per fare questo è indispensabile indagare quali sono le caratteristiche peculiari di questa professione.

Il docente come *magister*

Una prima considerazione preliminare riguarda il fatto che questo articolo parte da una prospettiva pedagogica, quindi da una specifica posizione di osservazione dell'oggetto di studio che intende analizzare, ossia la formazione continua dei docenti. Non a caso, l'etimologia della parola pedagogia: «viene, come è noto, da *pais*, figlio, figlia; o da *paidos*, soggetto umano in crescita, in evoluzione; più *agogé*, da *agein*, dal verbo greco *ago*, condurre, guidare, ma ascendendo, come in una spirale; nel senso di uscire e far uscire qualcuno da uno stato inferiore per andare verso uno superiore, facendogli esprimere potenzialità manifeste o inesprese (possibilità) e valorizzandole in modo attivo per renderlo migliore. Questa *agogé* ascensionale, però, è particolare. Richiama, infatti, l'agogica musicale. [...] Fuor di metafora, ciò significa che, in pedagogia, chi compone e scrive gli spartiti, chiari o oscuri che siano, è sempre chi chiede "educazione e/o formazione", cioè, al fondo, un cambiamento possibile in meglio, verso l'alto, di sé»¹⁵. La prospettiva pedagogica non ha come finalità la descrizione e l'analisi di un determinato fenomeno educativo/formativo, ma si propone, per quanto possibile, di trasformarlo e di orientarne le pratica in vista di un miglioramento dei soggetti che ne sono coinvolti. Non solo. Il sapere pedagogico è idiografico ed è, quindi, rivolto a riconoscere e riflettere sulle idee e sulle strategie che riguardano le trasformazioni di ogni singola persona che si educa/forma e viene educata/formata.

Per questa ragione, riflettere sulla formazione dei docenti, in prospettiva pedagogica, significa partire dalla consapevolezza che l'oggetto specifico di questa indagine non sono tanto le istituzioni e i luoghi (scuole, società, ambienti professionali), ma le persone che, attraverso le proprie relazioni e a partire dai contesti dove operano, realizzano processi educativi/formativi: «quando si parla di scuole in primo luogo occorre parlare di chi vive e abita questi luoghi tutti i giorni: studenti e insegnanti. Sono loro, infatti, i veri protagonisti di quella relazione educativa (e quindi anche formativa e istruttiva) che costituisce il fulcro attorno al quale andrebbe costruito tutto il sistema d'istruzione e formazione»¹⁶. Il tema della formazione continua dei docenti riguarda l'esistenza stessa di questi professionisti, le loro vocazioni, i percorsi che li hanno spinti a scegliere questo mestiere, il modo peculiare che hanno nel vivere e progettare le relazioni educative, i vincoli e le facilitazioni che incontrano nei contesti che li ospitano e le finalità, riconosciute o meno, del loro agire. Da queste riflessioni, emerge già un'idea relativa alla figura del docente che si distanzia da quella di un semplice professionista che ha il compito di trasmettere conoscenze, valori e norme ad altre persone. Al contrario, il docente si caratterizza come colui che è coinvolto e partecipa in un processo ascensionale, che ha il compito di

guidare e condurre a partire e attraverso le sue maggiori conoscenze, la sua esperienza e le sue competenze, con la finalità di far emergere le potenzialità, ancora inesprese, degli allievi.

L'idea di docente sulla quale stiamo riflettendo si intreccia con quella di insegnante, ma mostra anche alcune differenze che è opportuno sottolineare. Partendo dall'etimologia della parola in-segnante si possono evidenziare almeno tre snodi concettuali. Il primo concerne la possibilità di lasciare segni, di marchiare, di imprimere conoscenze, regole o comportamenti in un'altra persona. In questa accezione, colui che in-segna trasmette agli studenti qualcosa di suo e li utilizza come oggetti da plasmare nella direzione che ritiene più opportuna. Emerge con chiarezza l'orizzonte del potere dell'insegnante, garantita dal suo ruolo di funzionario di un'istituzione e dall'essere adulto, rispetto alla passività dello studente immaturo. Tenendo conto solo di questo aspetto, l'insegnante è colui che impone strategie educative dogmatiche e poco attente alla centralità, agli interessi e ai bisogni degli allievi.

Un secondo snodo che appartiene all'idea di in-segnante descrive chi ha la capacità di indicare, ossia chi è in grado, attraverso le parole, di aprire una via e di aiutare gli altri a comprendere meglio la realtà e la propria esperienza. L'insegnante non è pensato più solo come un professionista che considera i propri studenti come oggetti da plasmare, ma come colui che li accompagna nello studio e tenta di coinvolgerli in un processo di apprendimento che permette loro di vivere con maggiore consapevolezza. Proprio a partire da questa seconda dimensione dell'insegnamento, si innesta un terzo snodo teorico che coincide con la finalità più propria del docente (dal latino *docere*), che allude alla capacità di mostrare tracce e indicare vie che, però, devono essere attraversate, in autonomia e responsabilità sempre crescenti, da altri, ossia dagli studenti: «nessuno può insegnare immaginando che basti in-dicare e insegnare "cose" per farle apprendere ad un altro, ma, per giungere alla cosa (significato) che il significante indica, è indispensabile che chi apprende rigeneri, trovi personalmente il rapporto significante/significato/cosa, ovvero che *ab-prenda* da sé, per sua iniziativa, faccia a modo irriducibilmente personale la cosa in-dicata, in-segnata. [...] Il docente, infatti, non è il semplice *minister* dello studente. Questo lo potrebbe essere anche un "funzionario" o una moderna macchina digitale. È il suo *magister*, l'uomo della montagna, il saggio a cui egli ricorre perché riconosciuto *magis* come persona nel fornirgli una testimonianza virtuosa nella caccia divina alla conoscenza delle cose a cui lui è chiamato in prima persona»¹⁷.

Il docente non è solo un professionista depositario di conoscenze disciplinari, di norme e di valori da trasmettere, ma rappresenta anche un *exemplum* vivente, ossia la persona che, attraverso le sue azioni e parole, può diventare un modello etico che gli allievi

riconoscono e distinguono da altre figure di adulti per la dimensione magistrale che è in grado di incarnare¹⁸. Una figura che, anche nelle società contemporanee che hanno eroso la valenza simbolica della sua funzione, porta con sé tracce del *gouverneur* a cui Rousseau affidava il compito di insegnare «l'arte di vivere»¹⁹, cercando di promuovere l'integralità di Emilio e di avviare un processo basato su una continua alternanza di pratica e teoria. Il docente-*gouverneur* è colui che è capace di equilibrare i tre maestri rousseauiani, ossia le dimensioni che costituiscono l'esperienza di ogni allievo, rispettando i tempi del suo sviluppo psico-fisico, valorizzando le sue esperienze e relazioni e consentendogli di mostrare la propria essenza positiva.

Spunti e riflessioni per una formazione continua dei docenti

Se intendiamo il docente non solo come un professionista che possiede un sapere ed è in grado di trasmetterlo, ma anche come una persona che, seguendo la propria vocazione, pur nei limiti delle norme istituzionali in cui si trova²⁰, si pone la finalità di testimoniare e promuovere una modalità di ricerca della verità, riflettere sulle caratteristiche della sua formazione continua è ancora più complesso e articolato. Da ciò che abbiamo tentato di sostenere in precedenza emergono due aspetti che costituiscono gli orizzonti all'interno dei quali è possibile proporre alcune idee sulla formazione continua per i docenti. Il primo aspetto riguarda l'importanza di riconoscere e promuovere la vocazione del singolo docente, partendo da percorsi che, fin dal secondo e dal terzo ciclo di formazione, permettano di riconoscere e promuovere le potenzialità relazionali, di ascolto, di attenzione e di interesse che sono indispensabili per questa professione. Non tanto, quindi, una formazione per discipline che si basa sull'acquisizione, iniziale, di un solido sapere teorico e, solo successivamente, quasi a ricaduta necessaria e subordinata, l'immersione nei problemi concreti ed esperienziali della vita professionale del docente. Al contrario, un processo integrato attraverso il quale, accanto al consolidamento delle conoscenze, si possono sperimentare, nei laboratori e nel tirocinio, i problemi e le dinamiche concrete dei processi educativi e di apprendimento, per far emergere la vocazione e la complessità della figura docente. Solo in questo modo, connettendo la formazione iniziale e quella continua, può essere possibile valorizzare le pratiche professionali, i contesti concreti e le dinamiche relazionali e di apprendimento come momenti tipici della formazione, a partire dai quali è necessario riflettere per capire come è possibile favorire, attivamente, gli apprendimenti degli allievi.

Il secondo aspetto, intrecciato al primo, riguarda l'idea di una formazione continua che si realizzi nei luoghi professionali, a partire dalle pratiche educative e formative che i

docenti realizzano quotidianamente con la finalità di migliorarle e individuare strategie e metodi per la didattica. Damiano sostiene: «la formazione degli insegnanti non è un problema da soluzioni facili nemmeno quando ci si colloca nella prospettiva della pratica [...]. Il laboratorio è lo spazio pedagogico – insieme al Tirocinio, ma ancora più distintamente – in cui si cimenterà la ricerca di soluzioni alternative per aprire la strada alla soluzione integrativa. Una ricerca che prenderà anche altre strade, con l'approccio radicale, che rivendicherà non solo la necessità, ma anche la sufficienza del sapere pratico e riproporrà una via alla formazione ancora più tradizionale, in cui la "trasmissione" avviene mediante l'apprendistato al lavoro»²¹. La via dell'apprendistato al lavoro proposta da Damiano riprende e dialoga con autori significativi della tradizione pedagogica e ha il merito di considerare la formazione iniziale e quella *in itinere* come due momenti di uno stesso processo, che si basa sulla piena circolarità tra prassi e teoria, lavoro e studio.

L'idea che la formazione del docente si costruisca a partire dalla pratica di insegnamento e sia finalizzata a porre le condizioni di un'abitudine a una riflessione sempre più approfondita e critica sulle azioni professionali sottolinea una concezione di docente come *magister* che apre orizzonti e spazi di esperienza, anche attraverso strategie originali e imprevedibili, per i propri allievi. In un saggio scritto nel 1904, Dewey sottolinea l'importanza della pratica lavorativa come dimensione per consentire ai docenti di interrogarsi costantemente sulle proprie pratiche professionali per coglierne limiti e migliorarle: «assumerò come presupposto che un'adeguata formazione professionale dei docenti non sia esclusivamente teoretica. La prima questione da affrontare è come debba essere svolta. [...] Da un lato, possiamo porre l'obiettivo di fornire agli insegnanti la padronanza dei ferri del mestiere, il controllo delle tecniche di insegnamento e della gestione della classe e le abilità e le competenze dell'azione d'insegnare. In questa prospettiva, si può ottenere tutto ciò al meglio con l'apprendistato. Da un altro lato, possiamo utilizzare il lavoro concreto per ottenere una formazione teorica reale e vitale, la conoscenza delle materie d'insegnamento e i principi dell'educazione. In questo caso, possiamo utilizzare il laboratorio»²².

La citazione deweyana parte dal presupposto che la formazione dei docenti non possa che realizzarsi nella pratica d'insegnamento. Non è pensabile una formazione teorica e separata dal luogo nel quale si esperiscono le relazioni educative. Ciò che è possibile distinguere sono le funzioni delle due principali modalità attraverso le quali è possibile formarsi come docenti attraverso la pratica: l'apprendistato e il laboratorio.

L'idea di apprendistato a cui fa riferimento Dewey non è sicuramente intesa in senso tecnico attuale come un contratto di lavoro a tempo indeterminato, ma come una

categoria pedagogica ampia che consente alla persona in formazione di immergersi e fare esperienza direttamente della pratica lavorativa grazie anche alla guida di un professionista esperto²³. Solo accumulando esperienze di docenza, gestendo relazioni educative, sperimentando tecniche e affrontando situazioni educative concrete è possibile apprendere la complessità di questa professione e iniziare ad acquisire le abilità e le competenze per svolgere questo ruolo. Il metodo del laboratorio completa l'apprendimento a partire dalla pratica professionale e consente di connettere la vitalità dei saperi che si intende insegnare con situazioni educative reali e con le strategie educative che, in base alle situazioni, si decide di utilizzare.

L'utilizzo di questi metodi valorizza la pratica professionale come dimensione indispensabile per la formazione sia iniziale, sia continua dei docenti. Gli atti e le relazioni educative dei professionisti che operano nel sistema di istruzione e formazione sono considerati una ricchezza e un sapere che deve essere valorizzato e indagato, anche con una prospettiva di ricerca scientifica, per rendere i docenti sempre più consapevoli delle proprie azioni professionali. Non a caso lo stesso Dewey ha teorizzato l'importanza di sperimentare e indagare le pratiche didattiche innovative attraverso una costante circolarità tra ricerca accademica e sperimentazione didattica²⁴. In questo modo, la formazione continua dei docenti diventa una modalità stessa, indispensabile, per realizzare al meglio la propria professionalità, riconoscendo e aggiornando le finalità delle prassi quotidiane, analizzandone la ricchezza e la complessità e costruendo, attraverso il dialogo con altri professionisti, le condizioni per trasformarle migliorandole: «le scuole sono invitate a partecipare direttamente al progetto formativo degli insegnanti, senza deleghe e riconoscendolo come compito proprio e insostituibile, in un *continuum* che procede, mediante scambi e ritorni dalla formazione pre-servizio a quella iniziale, lungo l'intera biografia professionale»²⁵.

Occorre però aggiungere che il modello di formazione continua dei docenti basato sull'alternanza formativa o sull'idea di prassi deweiana può realizzarsi, pienamente, solo se non si considera l'istituzione scolastica come un mondo a sé, separato dalle altre istituzioni ed autosufficiente. Al contrario, l'istruzione formale deve costituire solo un aspetto di un processo formativo più ampio nel quale il docente deve essere coinvolto, come facilitatore anche di apprendimenti informali e occasionali e come professionista in grado di proporre esperienze educative in collaborazione con esperti di enti e istituzioni esterni al sistema di istruzione e formazione. In questa direzione, il docente può essere considerato come una sorta di tutor o *gouverneur* rousseauiano²⁶ che, partendo dalle sue conoscenze disciplinari e dalla propria esperienza, è in grado di far manifestare, al massimo livello possibile, le potenzialità degli allievi che gli vengono affidati grazie a

esperienze di apprendimento che mobilitano la teoria e la pratica, lo studio e il lavoro, la riflessione astratta e la percezione concreta.

Anche se un reale sistema di formazione continua dei docenti capace di integrare i percorsi iniziali e quelli *in itinere* non si è ancora realizzato, in modo adeguato, in particolare nel contesto italiano, la progettazione di un processo integrato di formazione continua e iniziale costituisce un'autentica sfida e uno snodo indispensabile per affrontare le discussioni e le trasformazioni che riguardano la funzione della professione docente futura²⁷.

ANDREA POTESTIO
University of Bergamo

¹ J.-J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione* [1762], Studium, Roma 2016, p. 73.

² Ivi, p. 74.

³ La parola natura assume nell'argomentazione rousseauiana una grande complessità semantica che, a volte, può generare incomprensioni nel lettore moderno. In questa citazione, l'educazione che proviene dalla natura indica, prevalentemente, lo sviluppo psico-fisico del singolo bambino. Occorre osservare che il processo di crescita individuale non può essere distinto, in Rousseau, dalla sua visione antropologica, che teorizza la positività della natura (sostanza) di ogni essere umano. Sulle diverse accezioni del termine natura nell'opera di Rousseau, si veda: G. Bertagna, *Una pedagogia tra metafisica ed etica*, in Id. (ed.), *Il pedagogista Rousseau. Tra metafisica, etica e politica*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 11-66.

⁴ Bertagna sostiene: «la pedagogia, al suo livello di unità minima, non può che avere, come proprio oggetto di studio, sempre almeno due "soggetti dell'educazione e/o della formazione" (genitivo soggettivo), tra loro in costante relazione esistenziale, nel e con il tempo e nel e con lo spazio» (G. Bertagna, *La pedagogia e le "scienze dell'educazione e/o della formazione. Per un paradigma epistemologico*, in Id. (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma 2018, p. 31).

⁵ L'espressione viene introdotta dai documenti europei degli anni Ottanta e Novanta e indica l'apprendimento lungo tutto il corso della vita. Successivamente, ha perso una connotazione peculiare e viene utilizzata, in diverse prospettive, per sottolineare l'educabilità dell'essere umano.

⁶ G. Bertagna, *La pedagogia e le "scienze dell'educazione e/o della formazione. Per un paradigma epistemologico*, cit., p. 31.

⁷ Sull'ampia letteratura che sottolinea, da differenti prospettive, l'importanza dell'apprendimento informale e occasionale nelle diverse fasi della vita umana, si vedano: E.H. Erikson, *I cicli della vita. Continuità e mutamenti* [1959], Armando, Roma 1981; D.J. Levinson, *La struttura della vita individuale*, in C. Saraceno (ed.), *Età e corso della vita*, Il Mulino, Bologna 1986; D. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* [1983], Dedalo, Bari 1993; L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2004 e J. Lave, E. Wenger, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali* [1991], Erikson, Trento 2006.

⁸ Su questi temi si veda, A.S.M. Hely, *Tendenze nell'educazione degli adulti. Da Elsinor a Montreal*, Armando, Roma 1996.

⁹ P. Federighi, *La ricerca in educazione degli adulti nelle università italiane. Passato e futuro*, in Id. (ed.), *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, Firenze University Press, Firenze 2018, pp. 10-11.

¹⁰ G. Bertagna, *Ha ancora senso "insegnare e imparare un mestiere"?*, in S. Soresi (ed.), *L'orientamento non è più quello di una volta. Riflessioni e strumenti per prendersi cura del futuro*, Studium, Roma 2021, p. 225.

¹¹ Sulle modalità di realizzazione nella storia di forme di educazione impositiva, si veda: K. Rutschky, *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile* [1977], Mimesis, Milano 2005.

¹² Su tema della *paideia* nel mondo classico, si veda W. Jaeger, *Paideia. La formazione dell'uomo greco* [1944], La Nuova Italia, Firenze 1954.

¹³ Gennari sostiene: «il romanticismo produce un'ulteriore curvatura teoretica nel concetto di *Bildung*: lo amalgama ancora più alla natura profonda e intima dell'uomo, scoprendo in essa il luogo del *Geist*, il punto in cui l'umano affonda nell'essenza intima e spirituale di ciascuno uomo. Goethe e Schiller tesseranno i sensi di questa libertà spirituale di cui consiste la *Bildung*, dove il sentimento è sempre un sentimento del mondo intimo in cui il cosmo intero si rispecchia» (M. Gennari, *La filosofia come formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano 2001, p. 32).

¹⁴ Sul principio dell'alternanza formativa, mi permetto di rimandare a A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Studium, Roma 2020. In queste pagine, l'alternanza formativa è intesa non solo come metodologia che si può concretizzare in singoli percorsi di insegnamento-apprendimento come il tirocinio, il laboratorio, l'alternanza scuola-lavoro o l'apprendistato, ma come principio generale della pedagogia che tenta di equilibrare le potenzialità di ogni essere umano.

¹⁵ G. Bertagna, *La pedagogia e le "scienze dell'educazione e/o della formazione. Per un paradigma epistemologico*, cit., p. 26.

¹⁶ F. Magni, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia*, Studium, Roma 2019, p. 9.

¹⁷ G. Bertagna, *La scuola al tempo del covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Studium, Roma 2020, pp. 246-252.

¹⁸ Anche se la figura del maestro per vocazione può essere ritenuta nostalgica rispetto ai decenni passati, la dimensione della magistralità e dell'esempio rappresentano aspetti che non possono venire completamente meno nella professionalità dei docenti. Si vedano su questi temi: E. Berselli, *Venerati maestri*, Mondadori, Milano 2006 e J. Ranci  , *Il Maestro ignorante* [2007], Mimesis, Milano 2009. Su questo tema, si contrappongono due divergenti visioni sulla figura del docente, come ben evidenzia Damiano: «la prima vede il docente come operatore tecnico, in grado di disporre dell'algoritmo giusto per risolvere i problemi di apprendimento considerati almeno probabilmente prevedibili, l'altra concepisce l'insegnante come guida clinica dell'alunno, il quale segue proprio percorsi di apprendimento, originali e imprevedibili» (E. Damiano, *L'insegnante. Identificazione di una professione*, Editrice la Scuola, Brescia 2004, p. 234). L'idea di docente che proponiamo parte e amplifica la seconda idea che Damiano sottolinea.

¹⁹ J.-J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione* [1762], Studium, Roma 2016, p. 80. Rousseau utilizza il termine *gouverneur* per indicare la figura che accompagna il processo educativo di Emilio. Un termine, difficilmente traducibile, ma che porta nella sua radice l'idea di un maestro che guida e orienta, piuttosto che quella di un professionista che trasmette e insegna.

²⁰ Sul tema del ruolo del docente come professionista che opera all'interno delle istituzioni sociali, si vedano alcune riflessioni che hanno influenzato il dibattito negli anni Sessanta e Settanta del Novecento: M. Lieberman, *Education as a profession*, Prentice Hall, Englewood Cliffs NY 1956; A.H. Halsey, J. Floud, C. Anderson (eds.), *Education, economy and society*, MacMillan, New York 1961; R.H. Hall, *Professionalization and bureaucratization*, in «American Sociological Review», XXIII, (1968), pp. 92-104 e P. Bourdieu, J.C. Passeron, *La reproduction. Elements pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, Paris 1970.

²¹ E. Damiano, *L'insegnante. Identificazione di una professione*, cit., pp. 295-296.

²² J. Dewey, *The relation of theory to practice in education* [1904], in M.L. Borrowman, *Teacher education in America: a documentary history*, Teachers College Press, New York 1965, pp. 141-142 [trad. mia].

²³ Per un'analisi sugli aspetti pedagogici dell'apprendistato, si vedano a titolo d'esempio: G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011 e E. Massagli, *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, Studium, Roma 2016; per una ricostruzione dell'evoluzione normativa: P.A. Varesi, *I contratti di lavoro con finalità formative*, FrancoAngeli, Milano 2001 e D. Papa, *Il contratto di apprendistato. Contributo alla ricostruzione giuridica della norma*, Giuffrè-Adapt, Milano 2010.

²⁴ Come è noto Dewey nel 1896 fonda a Chicago, insieme a Jane Addams, la Laboratory School che si basa sulla centralità dell'allievo e prevede una stretta collaborazione con l'Università di Chicago. J. Dewey, *Scuola e società* [1899], La Nuova Italia, Firenze 1975. Sull'esperienza della scuola-laboratorio deweyana, si veda a titolo d'esempio: L. Borghi, *L'ideale educativo di John Dewey*, La Nuova Italia, Firenze 1955; L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, ETS, Pisa 1999; F. Cambi, M. Striano (eds.), *John Dewey in Italia. La ricezione/ripresa pedagogica. Letture pedagogiche*, Liguori, Napoli 2010 e T. Pezzano, *La scuola laboratorio di John Dewey: la "sperimentazione" dell'individuo per la democrazia*, in «Nuova secondaria ricerca», Ottobre, (2013), pp. 75-80.

²⁵ E. Damiano, *L'insegnante. Identificazione di una professione*, cit., p. 237.

²⁶ La letteratura pedagogica sul ruolo del tutor come facilitatore dei processi di apprendimento, in particolare a partire dalla capacità di orientare criticamente gli allievi a leggere la propria esperienza, è immensa. Si vedano a titolo d'esempio in ambito pedagogico: O. Scandella, *Tutorship e apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze 2005; L. Perla, *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, La Scuola, Brescia 2010; K. Topping, *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*, Erickson, Trento 2014 e P. Magnoler, *"Il tutor". Funzioni, attività, competenze*, FrancoAngeli, Milano 2017.

²⁷ Si veda per esempio l'ampio dibattito in atto sulle lauree abilitanti per l'insegnamento che, se ben progettate, potrebbero favorire un modello integrato di formazione dei docenti, almeno per due ragioni significative. La prima riguarda l'eliminazione della separazione nei percorsi di formazione dei docenti tra i corsi di laurea e quelli, successivi, per ottenere l'abilitazione. Una separazione che ha portato a considerare questi due momenti formativi come luoghi separati e successivi, impedendo una progettazione unitaria e armonica e favorendo un apprendimento diviso per discipline. La seconda concerne la possibilità di articolare i piani di studio, utilizzando anche i 60 crediti formativi previsti di area pedagogica e di scienze dell'educazione, non per discipline separate, ma per problemi, analisi critiche di situazioni concrete, studio di casi, metodi e linguaggi per l'insegnamento, favorendo l'osservazione e la riflessione su pratiche educative e formative concrete. Su questo tema, si vedano gli atti del Convegno che si è tenuto a Bergamo nel 2021: AA.VV., *Le lauree magistrali per l'insegnamento e i corsi post magistrali abilitanti. La sfida di un incontro organico tra discipline e pedagogia-didattica*, in «Nuova Secondaria Ricerca», Febbraio, (2022), pp. 60-406.