



*Rivista di psicologia, pedagogia ed epistemologia delle scienze umane*

*La formazione delle/ degli insegnanti di scuola primaria, tra sogni pedagogici e incubi reali. Coordinate qualitative e formazione universitaria per la configurazione della figura docente.*

Stefano Bacchetta

(Professore a contratto Università “LUMSA”)

La formazione delle/degli insegnanti di scuola primaria, tra sogni pedagogici e incubi reali. Coordinate qualitative e formazione universitaria per la configurazione della figura docente.

di Stefano Bacchetta

Qualunque discorso sull'educazione ha a che fare con l'Uomo (la maiuscola non è casuale); di conseguenza, parlando di educazione, si corrono sempre dei rischi. L'educazione è infatti il più spinoso dei problemi: basterebbe ricordare Socrate e le sue tre domande sull'educativo: cosa vuol dire educare, chi è che può farlo, a chi fa comodo. Ma potremmo anche ricordare quella lista di *auctores*, meno conosciuti, che, pur senza l'etichetta di pedagoghi o educatori, hanno incontrato o si sono scontrati con questo problema.

Come affrontare un tale discorso partendo dalla seconda delle tre domande? Proviamo a farlo organizzando la riflessione secondo tre nuclei tematici ben precisi, tra loro interconnessi:

- il contesto nel quale si colloca la riflessione sul tema;
- gli obiettivi che, a fronte del confrontarsi tra teoria e realtà, è indispensabile e lecito porsi;
- l'azione attraverso la quale raggiungere tali obiettivi.

Dunque, il contesto. Il contesto storico attuale è quello nel quale maggiormente si infrangono i sogni pedagogici; di questo contesto fanno parte, semmai, gli incubi. Ci sono eredità del passato e spinte innovative, e in entrambi i casi possiamo evidenziare rischi e potenzialità "sane"; per spiegare la deriva dell'agenzia educativa per eccellenza, è sufficiente fare riferimento a situazioni concrete. Il Decreto legislativo 81 del 9 aprile 2008 ha riordinato tutta la materia relativa alla sicurezza sul posto di lavoro<sup>1</sup>. Si tratta di un Testo unico che ha abrogato, inglobandole, varie norme precedenti, tra cui il noto Decreto legislativo 626/1994. Lodevole l'iniziativa, soprattutto se servirà, almeno a medio se non a breve termine, a limitare le continue morti sul lavoro, una vergogna insostenibile per qualsiasi paese civile; intanto, cosa comporta questo insieme di norme, in ambito scolastico? Tralasciando aspetti strutturali del problema (scuole pericolanti e non a

---

<sup>1</sup> Il testo è disponibile al sito [www.lavoro.gov.it/NR/.../DLgs81\\_2008\\_integrato\\_DLgs106\\_2009.pdf](http://www.lavoro.gov.it/NR/.../DLgs81_2008_integrato_DLgs106_2009.pdf).

norma), vorrei concentrarmi sulle conseguenze per il lavoro delle/degli insegnanti. È evidente che il dovere di “cura” fa parte del corredo di qualsiasi adulto responsabile, prima ancora che di qualsiasi docente alle prese con minori. La salvaguardia della salute e la sicurezza delle alunne e degli alunni è una ovvia necessità, legata comunque al buon senso comune; con queste norme diventa prioritaria su tutto il resto. Ci si aspetterebbe che la legge favorisca il compito in questione, per rendere ancora più agevole il compito primario della scuola, che è di “fare educazione”. Di fatto, a giudicare sia dalle dichiarazioni di esperti in materia che dalle prime osservazioni “sul campo”, pare che le norme finiscano per creare più ostacoli che agevolazioni, al compito dell’insegnante. In più di un caso, la vigilanza (sacrosanta) viene resa compito primario a scapito non solo dell’educazione in senso alto, ma a rischio di danni seri da un punto di vista psicologico e non solo. In un corso di formazione sulla sicurezza scolastica, un magistrato (in carriera, ottocento processi a carico di insegnanti) ha sintetizzato in modo esemplare e coinvolgente la questione: la sua considerazione (senza nemmeno troppa ironia) è che il docente, fin dal momento in cui varca la soglia dell’edificio scolastico, è a rischio di denuncia. Un’esagerazione? Secondo la legge, che un bambino se la faccia sotto davanti ai suoi compagni è meno grave, almeno sotto il profilo giuridico, del rischiare di mandarlo da solo al bagno. Ogni insegnante sa che la classe non va lasciata sola, e non sempre si dispone del personale necessario per vigilare. E tutti sanno che, in genere, le vecchie abitudini pedagogiche, di imporre la visita al bagno solo nell’ora di ricreazione o dopo il pranzo, hanno lasciato spazio a una maggiore libertà in merito. Potremmo discutere se sia giusto o meno: ne vale la pena? Un tempo i bambini avevano altre abitudini, a partire da quelle famigliari. Quanti insegnanti, oggi, rischierebbero lo scontro con i genitori perché il figlio “se la faceva sotto e tu non l’hai mandato”? Certo, i bambini a volte “ci provano”. Ma quanti danni fa quell’unica volta, in cui non ci si è fidati e il bambino aveva una necessità reale? I danni psicologici derivanti dal “fargliela fare sotto” di fronte ai compagni, tuttavia, non prevedono denunce; se invece il bambino scivola andando al bagno, allora, tutto l’insieme di norme sulla sicurezza e sulla vigilanza, garantirà un futuro poco piacevole per insegnanti, personale ATA, ecc. Ma non basta: anche non insegnare correttamente, è meno grave del dare temporaneamente le spalle alla classe, per scrivere alla lavagna o per montare strumentazioni multimediali; se un bambino si fa male o fa male a un altro, mentre il/la docente dà le spalle alla classe, quell’insegnante (come in effetti è successo), può finire in tribunale. A rendere un pò meno drammatica la situazione, c’è l’accostamento (grazie a una sentenza in cassazione), della “*culpa in educando*”, attribuibile ai genitori, a quella “*in vigilando*” attribuibile alla scuola. Di certo, tuttavia, lavorare con la consapevolezza di una rovina imminente, non aiuta molto.

Come conciliare le pressioni della società, delle norme studiate per vigilare e di quelle che rendono arduo il mestiere dell’insegnante, con la necessità di educare, soprattutto in un momento storico tanto delicato? Il contesto di cui parlavo è

anche questo: una scuola deprivata di energie, spesso priva di competenze adeguate alle richieste e ai nuovi bisogni della società; una famiglia in forte difficoltà a conciliare la sopravvivenza quotidiana e la prima educazione dei figli; istituzioni dove il dibattito politico si sposta nei salotti televisivi e si basa sul gossip più che sul confronto dialettico sui reali valori della convivenza umana, eludendo del tutto quel che in origine doveva essere il senso della politica.

La scuola, risentendo di tutto ciò, è ormai una sorta di trincea, e di nuovo, mentre per un verso le politiche istituzionali finiscono per depotenziarla, dall'altra parte agenzie educative come le università hanno la possibilità di intervenire sul co-soggetto fondamentale dell'azione educativa: l'insegnante. Se è vero, infatti, che la pressione extra scolastica ha schiacciato la funzione educativa della scuola, è altrettanto vero che la classe docente, per motivi che richiederebbero una riflessione a parte, poco ha fatto per opporsi a tale deriva.

Molto c'entra la preparazione: i quattro anni di scuola magistrale di un tempo, sufficienti per l'obiettivo di alfabetizzare la popolazione, sono diventati ben presto insufficienti, ma ci si è limitato a integrarli con corsi di formazione spesso inadeguati e sempre, pare, senza una teoria ed un obiettivo forte di riferimento, sia valoriale che epistemologico. Ne è scaturita una dicotomia tra azione didattica e azione educativa, con confusione tra i termini e, spesso, senza la consapevolezza dei valori veicolati in entrambe le azioni: lo sforzo e il carico, che sempre è gravato su una classe docente sempre più delegittimata dalle istituzioni, ha prodotto spesso danni rilevanti, e sempre di meno sono gli eroi, tra gli insegnanti, ancora in grado di resistere alle pressioni e allo stillicidio dei luoghi comuni e dell'abbandono istituzionale. L'alternativa al *burn out* è il "mollare tutto", rassegnandosi al compito di sola vigilanza che la società sembra pretendere, malgrado i demagogici proclami istituzionali; in questo caso, i più deboli si salvano dall'esaurimento nervoso, ma a farne le spese restano alunne e alunni. A questo proposito, agli incubi pedagogici appartengono anche, a mio avviso, le richieste di un largo numero di insegnanti di poter sanzionare, con le famigerate insufficienze in pagella, le "carenze didattiche" di alunne e alunni. È il sintomo di una ulteriore deriva della funzione educativa della scuola: a questo proposito devo spendere due parole. Premetto, per correttezza, che ritengo il rispetto delle opinioni di un gran numero di docenti non prioritario rispetto al diritto all'educazione e alla tutela dei minori, che un tale provvedimento mette a serio rischio. Di regola, per lo meno in una istituzione educativa così importante, ci si aspetta che decisioni, comunque gravi, siano sottoposte, prima della messa in pratica, a una seria riflessione; non c'è bisogno di scomodare don Milani, né i trattati di pedagogia o di psicologia: l'importanza dell'autostima e della gratificazione dei bambini, soprattutto dei più "carenti", dovrebbe appartenere al senso comune, anche di chi non ha mai avuto contatti educativi con bambini. Che serie argomentazioni, a sostegno della tesi delle "insufficienze in pagella", ci siano, almeno da discutere, non mi interessa in questa sede; in una scuola dove il problema è stato posto di recente, le argomentazioni sono state sostanzialmente due: l'incapacità di

stimolare i genitori, in presenza di difficoltà didattiche, e il traumatico passaggio alle medie, dove una valutazione non “veritiera” potrebbe creare danni. Riservandomi di affrontare l’argomento in futuro, con la serietà che merita, anche riguardo alla presunta “scientificità” di certe pratiche valutative, vorrei solo obiettare che:

1. Sostenere che ci siano responsabilità forti della famiglia nel profitto del bambino, è lecito; sostenere che, fallendo ogni tentativo (resta da vedere quanto coerentemente perseguito) di coinvolgere la famiglia, possa adoperarsi, come estrema *ratio*, il voto punitivo in pagella, non ha alcuna coerenza logica. Non c’è nessuna statistica che possa dimostrare la validità di questo assunto, mentre l’esperienza dimostra semmai il contrario. Il bambino viene comunque punito, con ripercussioni che ogni psicologo o pedagogo comprende bene, vedendo sanzionata una sua presunta carenza come se fosse sua la responsabilità. Ma la scuola dovrebbe essere il luogo in cui adoperarsi per superare le carenze; se la scuola non ci riesce, che senso ha punire il bambino? O siamo davvero convinti che ci siano bambini “svogliati” di natura? E di chi è la responsabilità di invogliare allo studio? E ancora, di chi è la responsabilità di non aver coltivato la naturale curiosità dei bambini, fondamento di ogni azione educativa? Tra famiglia, scuola, istituzioni, perché alla fine deve pagare il bambino, ultima ruota del carro, la più indifesa? E se invece si pensasse a coltivare in maniera diversa il rapporto con le famiglie? Un esempio è riportato in questo stesso sito ([www.avios.it](http://www.avios.it)) dedicato alla filosofia con bambini e ragazzi: l’esperienza di una classe terza, dove sono stati coinvolti i genitori: il progetto è “*Two Twings*”, nell’ambito del Filo di Sofia (si trova nel bollettino 2008-09, <http://www.avios.it/filodisofia/home.htm>).
2. Il difficile confronto tra scuola primaria e media, è intriso di luoghi comuni e realtà in diversa proporzione. È vero che aumentano i compiti, è vero che i doveri richiesti sono diversi, è vero che la struttura della scuola media è diversa da quella della scuola primaria (le riforme si fanno sempre a scatti, e non riguardano mai l’intero sistema della scuola dell’obbligo). Ma, anche in questo caso, al di là dello scambio di responsabilità tra docenti di questo o quell’ordine di scuola, le statistiche non danno nessuna indicazione su quanto i bambini si trovino peggio alle medie, se annunciati da una valutazione più o meno positiva. Peraltro, l’argomento è in evidente contraddizione con chi afferma che alle medie non si dà credito alle indicazioni della scuola primaria. Ci si dimentica che il passaggio avviene in un momento di cambiamento forte, dei bambini: piuttosto che dell’aspetto valutativo sarebbe dunque opportuno occuparsi di quello formativo: fornendo abilità “relazionali”, psicologiche e strategie, anche comportamentali, opportune, accanto a quelle prettamente didattiche. Strumenti per affrontare meglio il passaggio di scuola e di vita. Con i progetti di filosofia, in classe quinta, si lavora anche con la retorica: come

parlare, come argomentare, come ragionare sui problemi; strumenti utili per qualsiasi disciplina o attività intra ed extra scolastica.

Un'ultima precisazione. Mettere insufficienze in pagella a bambini di scuola primaria è, da un punto di vista giuridico, consentito. Come è consentito, per altri versi, interrogarsi sulle capacità degli insegnanti. È possibile che ci siano “casi disperati” tra i bambini, ma è anche possibile che qualche docente continui a operare ignaro (anche per le responsabilità di cui ho detto riguardo alla formazione) di alcune innovazioni, dal punto di vista didattico, che renderebbero possibile anche salvare qualche “caso disperato”. È esagerato dire che insegnare ancora oggi l'italiano, come si usava fare cinquant'anni fa, sia come, per un chirurgo, operare con gli strumenti di quel periodo... Si può essere ottimi insegnanti anche ignorando la linguistica generativa di Chomsky. Dubito però che ci si possa adagiare, rifiutando l'idea che l'educazione abbia, oltre ad altri aspetti particolari (tra i quali, a mio avviso, fondamentale quello artistico), tutte le caratteristiche di una scienza. Come tutte le scienze, va avanti e si evolve di continuo; per questo non si può contrapporre, all'aggiornamento e alla formazione “seria”, soltanto una lunga esperienza, nemmeno trentennale, di insegnamento. E non farebbe male, per molti docenti, conoscere anche qualche disposizione ministeriale meno conosciuta, come quella che consiglia di non dare troppi compiti nei giorni di festa<sup>2</sup>.

### **La formazione universitaria della figura docente.**

A fronte di quanto sopra, le competenze che l'università deve fornire ai futuri insegnanti non sono solo disciplinari, tecniche; questa, di fatto, è ancora eredità del passato. L'azione, che l'università mette in atto, deve consentire che quegli insegnanti che oggi vengono ricordati come “modelli”, grazie soprattutto alla loro “umanità”, divengano la regola, anziché restare eccezioni percentualmente (troppo) poco significative.

Due modi per sintetizzare questo concetto: le parole di Gaetano Salvemini e di Edgar Morin:

“La cultura consiste...nell'abitudine dello sforzo tenace e penoso; nel bisogno delle idee logiche e chiare; nel gusto della iniziativa personale e critica; nella forza e nel coraggio di pensare con la propria testa e di essere noi stessi; nella abitudine – insomma – di comportarci, innanzi a qualunque nuovo problema di pensiero o di azione, come uomini ignoranti, bensì, e bisognosi di rinnovare e rettificare continuamente le nostre conoscenze, ma capaci di rettamente volere, rapidamente deciderci, energicamente operare. Chi possiede quest'insieme di abitudini e di capacità, che noi indichiamo col termine “cultura”, non può non possedere anche

---

<sup>2</sup> Non risulta sia stata abrogata la Circolare ministeriale 14 maggio 1969, n. 177: si veda al sito [http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm177\\_69.htm](http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm177_69.htm).

nella propria memoria un grande capitale di molteplici nozioni concrete, sieno professionali, sieno disinteressate. Una testa ben costruita è sempre anche una testa riccamente mobilitata”<sup>3</sup>.

“La sfida può essere raccolta soltanto da una testa ben fatta, caratterizzata non dall’accumulo dei saperi disciplinari umanistici e scientifici, ma dalla loro connessione per “far convergere le scienze naturali, le scienze umane, la cultura umanistica e la filosofia nello studio della condizione umana. Allora si potrebbe giungere a una presa di coscienza della comunità di destino propria della nostra condizione planetaria, in cui tutti gli umani sono messi a confronto con gli stessi problemi vitali e mortali”<sup>4</sup>.

Veniamo alla proposta dell’università. Il decreto del 26/05/98, in attuazione della legge 341/90, prevede un curriculum formativo integrato per fornire competenze culturali e professionali ai futuri insegnanti, attraverso un confronto e una contestualizzazione dei e tra i saperi. Vediamo nello specifico come può attuarsi un simile progetto.

L’offerta formativa si articola nei tre luoghi del corso, del laboratorio e del tirocinio, ognuno con una sua specificità e in continuo dialogo con gli altri.

L’ipotesi formativa prevede un curriculum fondato sull’integrazione di competenze relative ai campi pedagogico, metodologico-didattico, psicologico, socio-antropologico, igienico-medico, con l’aggiunta dell’integrazione dei casi di handicap. Gli obiettivi generali sono quelli di offrire competenze ai futuri insegnanti, da un punto di vista culturale e professionale. Sul professionale, possiamo dire che l’articolazione dei tre momenti di corso, laboratorio e tirocinio tende al configurarsi di una dinamica tra tre saperi:

- il sapere relativo alle discipline (l’aspetto epistemologico);
- il saper fare, il tradurre le teorie in pratiche sperimentabili in luogo “protetto” (come nuotare in piscina prima di affrontare il vasto mare);
- il saper fare in situazione, dove le acquisizioni dei saperi e delle conoscenze si mettono alla prova impattando con la realtà.
- A questo si aggiunge il saper essere: l’aspetto umano del “*docere*”.

Per quanto concerne il tirocinio, luogo dell’impatto con la realtà e dunque, in molti casi, del confronto tra i sogni pedagogici e gli incubi di cui all’oggetto, il suo compito è anche quello di preparare all’impatto con una realtà dura.

Le competenze auspiccate, da un punto di vista umano, devono trovare un forte banco di prova nella realtà scolastica: comunicazione, relazionalità, gestione dei

---

<sup>3</sup> G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, Feltrinelli, Milano, 1966, pp. 1028-1040. Cfr. anche in E. Ducci, (a cura di), *Aprire su Paideia*, Anicia, Roma, 2004, pp. 120.

<sup>4</sup> E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina Editore, Milano, 2000, p. 44. Cfr. anche in E. Ducci, (a cura di), *Aprire su Paideia*, Anicia, Roma, 2004, pp. 122-123.

conflitti, collaborazione. Occorre fornire, per usare una metafora, di spada e scudo le persone che entreranno, da tirocinanti, nella realtà scolastica.

Dovendo concludere, non posso evitare di mettere in relazione la presente riflessione con quanto ho occasione di sperimentare nelle dinamiche quotidiane, con le quali mi confronto tra scuola e università. Dell'aspetto umano non si finirebbe mai di dire, tuttavia, nella pratica filosofica coi bambini e coi ragazzi, ho trovato molti dei punti fermi e molte corrispondenze con gli obiettivi formativi dell'università.

La filosofia coi bambini permette quella circolarità educativa, che non teme l'empatia, che non ha paura di riconoscere, nel sapere "puro" dei bambini, una possibilità di crescita anche qualitativa per il sapere maturo dell'adulto. Mette in gioco quelle coordinate qualitative, delineate dalla filosofia dell'educazione di Edda Ducci, tra le quali "l'emergere ontologico della persona umana nella sponda della creaturalità (dunque segnata dalla relazione, immersa nella relazione, vitalizzata dalla relazione)" e "i valori e il loro posizionarsi gerarchicamente (esclusa la totale orizzontalità e la conseguente interscambiabilità)"<sup>5</sup>.

La doppia responsabilità di chi si occupa della formazione dei futuri insegnanti, è verso di loro e verso i fruitori del rapporto educativo, che continua ad avere, nel rapporto docente-discente, il fulcro umanante. Una terza responsabilità, naturalmente, è nei confronti dell' Uomo. Una responsabilità che ci costringe a rafforzare, e rendere più solida, quella parte della forbice educativa che opera in direzione dell' autentico educare, della vera *Paideia*.

Per concludere: gli argomenti fin qui trattati, a mio avviso, andrebbero sviluppati con maggiori dettagli e approfondimenti; è quanto mi riprometto di fare prossimamente, come contributo al lavoro durissimo di chi è impegnato nell'educare, e alla passione di chi, malgrado la deriva ancora in atto, ha ancora la passione e la voglia di entrare in questo mondo.

## Bibliografia

R. Cuniberti, M.E. Seira Ozino (a cura di), *Il tirocinio nella formazione docente: raccordo tra teoria e pratica*, Università degli studi di Torino, a.a. 2002/2003.

E. Ducci, (a cura di), *Aprire su Paideia*, Anicia, Roma, 2004.

E. Ducci, *Libertà liberata - Libertà Legge Leggi*, Anicia, Roma, 1994.

---

<sup>5</sup> E. Ducci, *Libertà liberata - Libertà Legge Leggi*, Anicia, Roma, 1994, p. 16

Lorenzo Milani - Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria ed. fiorentine, Firenze.

E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina editore, Milano, 2000.

A.R. Nutarelli, W. Pilini (a cura di), *Per una critica della Ragion puerile*, Morlacchi editore, Perugia, 2009.

G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, Feltrinelli, Milano, 1966.