

L’aggiornamento istituzionale “in itinere permanente” e la formazione culturale/professionale di base dei docenti della scuola pubblica statale -

di Gianfranco Purpi

=====

Ci proponiamo in questo breve intervento di tracciare i lineamenti di un essenziale profilo valutativo dell’«aggiornamento» che viene proposto solitamente, negli ambiti istituzionali del sistema scolastico nazionale, ai docenti “standard” delle scuole di ogni ordine e grado, nella prospettiva pedagogica del processo di «formazione continua» che si progetta al fine di rendere l’identità culturale/professionale, la preparazione e la competenza pedagogico-didattica (di tali docenti) il più possibile congrua con le aspettative di ruolo e di funzione emergenti dal profilo “teleologico” della “professione docente”, come tale profilo si può ricavare dalle enunciazioni normative più pregnanti del vigente ordinamento giuridico della scuola (quindi, anche dal testo dei vigenti istituti contrattuali).

Riassumiamo la discussione nei seguenti essenziali punti, ben consapevoli che il discorso che verremo a proporre non può che delinarsi quale approccio «introduttivo» al problema in questione.

1) Gli effetti di apprendimento, di formazione e di affinamento dell’identità culturale/professionale, che vengono a connotare ogni dato docente che è coinvolto in processi di aggiornamento (o autoaggiornamento) scolastici, in questi ultimi anni, hanno certamente determinato l’acquisizione di *cognizioni* pedagogico-didattiche certamente utili e significative di per sè, ma poco «funzionali» all’emergere storico dello stesso docente in ragione del sopra premesso profilo teleologico/finalistico tracciato sia dalla più recente ricerca pedagogica che dalle enunciazioni delle normative giuridiche di riferimento istituzionale.

Ciò, perché tali “cognizioni” acquisite in modo necessariamente frammentato ed avulso da uno studio sistematico delle diverse discipline e delle correlate scienze dell’educazione, vengono a prescindere da una professionalmente matura conoscenza e da una conseguente padronanza didattico/curricolare, delle epistemologie di queste scienze/discipline; con ciò, risultando impossibile il porsi di tali “cognizioni” quali elementi strutturali di quella necessitante formazione culturale-professionale “di/base” che, in atto, il docente stesso “standard” ancora « non ha » e che ... verrebbe, invece, a risultare essenziale/generativa al fine di poter avviare un tangibile processo di vera istituzionale sua riqualificazione culturale/professionale in sintonia funzionale con il premesso profilo ideale di docente emergente dall’ordinamento giuridico.

2) L’analisi deve per forza di cose prendere atto che la stragrande maggioranza dei docenti della scuola pubblica statale si accosta ai «corsi di aggiornamento» istituzionali in forza di una formazione culturale/professionale di “base” che spesso ignora gli «strumenti culturali» di fondo relativi alle diverse scienze dell’educazione (codici di rappresentazione linguistica; padronanza dei necessitanti modelli di descrizione/analisi scientifica e di progettualità semiologica in prospettiva di approcci professionalizzanti di sintattica/semantica/pragmatica della comunicazione; linguaggi generativi delle strutture e delle strategie di pensiero che risultano fondanti e costitutivi di ciascuna scienza/disciplina; correlate idee generative inerenti ogni ricorrente fondamento di filosofia dell’educazione ed i conseguenti modelli educativi pedagogicamente rappresentati anche in chiave di correlata identità storico/politica ed assiologica delle loro caratterizzazioni finalistiche; esaustività e sistematicità di conoscenza dei contenuti storico/culturali di ciascuna disciplina/scienza stessa grazie a cui poter esercitare competenze di valoriale/adequata selezione/strutturazione dei contenuti disciplinari da insegnare all’insegna dei principi di congruenza psicopedagogica e di aderenza sociologica; psicologia dell’apprendimento di ciascuna materia scolastica così emergente e configurata alla luce di tali consapevolezza epistemologiche; modelli di analisi dell’insegnamento e dell’apprendimento grazie a cui valutare ed autovalutarsi, da parte di essi docenti; competenze e padronanze alla razionalizzazione pedagogica, alla tecnologia della programmazione curricolare ed alla progettazione didatticamente funzionale ed assolutamente professionalizzante dei curricoli di studio e delle relative unità di apprendimento; competenze ad esplicitare linguaggi/comportamenti di relazione sempre empatica docente/alunno che si pongano intrinseci ad adeguati compiti di apprendimento/istruzione e che vengano, nello stesso tempo e per lo stesso motivo, a porsi quali fonte inesauribile di bisogni/curiosità/interessi/motivazioni all’apprendimento da parte degli alunni tutti, in costanza di continuo riferimento personalizzante alle loro pregnanti diversità personali; ecc.).

3) In questo senso, risultando detti « corsi di aggiornamento » per lo più finalizzati alla proposta ed all'acquisizione di «schemi didattico-metodologici» più o meno caratterizzati da esercitazioni di «simulazione» delle diverse competenze attraverso cui si viene a determinare un contesto di programmazione curricolare delle sequenze d'insegnamento-apprendimento, si pone in modo abbastanza evidente come ogni loro proposta di frammentata «teoria didattica» venga ad essere rivolta a soggetti (i docenti) a cui «sfuggono», sovente, le chiavi epistemologiche delle scienze dell'educazione e delle relative discipline d'insegnamento.

Considerato che un discorso didatticamente maturo e consapevolmente professionalizzante di «teorizzazione didattica» ... presuppone sempre la conoscenza di tali chiavi epistemologiche (vale a dire dei premessi “elementi strutturali” delle diverse discipline scientifiche correlate ai diversi piani del discorso pedagogico, che abbiamo sopra profilato per sommi capi), risulta abbastanza chiaro come il tradizionale «corso di aggiornamento» in questione venga (in genere) a proporre «contenuti» di didattica metodologica senza che tali contenuti possano essere «decodificati» ed assimilati (dai «destinatari» docenti) in prospettiva di operatività costruzionista e professionalmente progettuale, esaustivamente organiche alle generative/strutturali caratterizzazioni epistemologiche di ciascuna scienza/disciplina di insegnamento (quindi senza che possano collocarsi funzionalmente nell'orizzonte della legittimazione scientifica della contestuale funzione docente , da dover inquadrare -per assoluta necessità etico/deontologica- in costante riferimento teoretico ai diversi piani e livelli del discorso pedagogico interdisciplinare).

4: In altre parole, vengono a sfuggire ai destinatari docenti del “corso di aggiornamento» in questione, il « senso» ed il significato strutturale della proposta didattica di formazione culturale/professionale (sia che tale proposta risulti formulata in chiave di discorso sistematico, sia che si profili attraverso fasi di esercitazione privilegiatamente correlate con la *simulazione* di approcci operativi di didassi).

Succede, così, che il docente-standard acquisisca ed apprenda tali nozioni teorico-pratiche di cultura pedagogica senza l'auspicato professionalizzante processo transferiale di produzione operativa concettualizzante e di ristrutturazione logico-sistematica, per cui tale acquisizione/apprendimento difficilmente potrà «generare», successivamente, comportamenti produttivi adeguatamente professionalizzati/professionalizzanti in ordine alla esplicazione dei ricorrenti processi di scientifica razionalizzazione didattico/curricolare e delle conseguenti prassi progettuali/realizzative di contestuale funzione docente finalisticamente adeguata (quindi, filosoficamente ispirata, epistemologicamente fondata, pedagogicamente progettata, scientificamente criteriata e didatticamente indirizzata alla sperimentabilità della relazione educativo/formativa con gli alunni).

D'altra parte, è proprio la gestione operativa professionalizzata delle diverse nozioni intrinseche ad un congruo e funzionale patrimonio di formazione culturale/professionale “di base” (come sopra profilato), che dovrebbe consentire l'approccio professionalizzante del docente all'esercizio delle diverse competenze di «lettura scientifica» e di conseguente matura “progettualità” curricolare per quanto concerne le diverse variabili di una situazione scolastica pedagogica e quindi le conseguenti diverse sequenze d'insegnamento-apprendimento.

5: Risulta così evidente, alla fin fine, come la difficoltosa « traducibilità » delle esperienze e degli apprendimenti (che il docente può acquisire, in genere, da un “corso di aggiornamento” istituzionale), in competenze professionali ed in consolidati abiti magistrali di padronanza transferiale/operativa e di scientifica progettualità curricolare, sia da rinvenirsi originariamente proprio nell'aporia di fondo che vede l'esistenza di un docente “standard” « deprivato » di strumenti culturali-professionali di “formazione-di-base” adeguati alle aspettative di ruolo e di profilo giuridicamente legiferate e pedagogicamente acclamate ... “in contraddizione” (...in stato di radicale dissonanza pedagogica, didattica, logica ed epistemologica) con i suoi effettivi esistenziali contenuti di cultura pedagogica e con le proprie esperienze di comportamenti professionali realmente manifestabili (quindi, con le cifre quantitative/qualitative della sua effettiva e storicamente praticata identità culturale/professionale “standard”),

È così che, allora, il nocciolo del problema viene a spostarsi sul « perché » un dato docente/standard della nostra scuola pubblica statale, per la maggior parte dei casi, risulti « deprivato » dei necessari « strumenti » culturali di formazione di base; e quindi viene a richiamare ogni problematica inerente la funzionalità di formazione , l'identità pedagogica ed ogni caratterizzazione finalistica e strategico/metodologica di politica dell'educazione scolastica , tutte relative ai sistemi di formazione professionale dei docenti della scuola pubblica statale.

Il discorso risulterebbe così assai problematico e di certo esulerebbe dall'economia del presente intervento; ciò per cui ne rimandiamo ad altra occasione una conseguente approfondita ed il più possibile scientifica e storiografica disamina.

Qui possiamo solo accennare, ad essenziale presupposto di tale disamina, che:

-a) la ricerca pedagogica contemporanea è concorde (al di là delle differenziazioni pedagogiche ed ideali di

modello e di indirizzo) nel riconoscere che l’identità culturale/professionale “di base” dei docenti deve essere strutturata, considerata e progettualmente profilata in ragione di questi suoi seguenti quattro ambiti costitutivi dimensionali di formazione e di funzione docente contestuale:

-§: ambito della formazione teleologico/assiologica e finalistica (inerente ogni consapevolezza e preparazione culturale riguardo le prospettive fondanti di filosofia dell’educazione e di rappresentazione antropologica, i valori pedagogici generativi dei processi d’insegnamento/apprendimento, i conseguenti modelli educativi e gli ideali formativi di Umano, di Persona, di Ragione critica, di Polis, di Democrazia autentica, e di Bene Comune, a cui ispirare e finalizzare permanentemente ogni progettualità e prassi di funzione docente, sia scolastica che extrascolastica);

-§: ambito della formazione pedagogica alla comprensione, all’analisi ed alla descrizione il più possibile scientifiche delle diverse variabili dell’esistente didattico/educativo e scolastico/istituzionale (oltreché delle diverse “parallele” agenzie formative e di socializzazione antropologica dell’alunno che, sempre razionalmente interagenti con l’istituto scolastico, vengono a costituire ed a rappresentare il “sistema integrato di formazione” dello stesso educando);

-§: ambito della formazione pedagogica e didattica alle prospettive prognostiche, strategiche e didattico/metodologiche di ogni progettazione curricolare, di ogni correlata programmazione delle sequenze d’insegnamento/apprendimento (sempre da far risultare massimamente personalizzate e/o differenziate/individualizzate, proprio al fine di individuarne e perseguirne le loro connotazioni scientifico/sperimentali; ecc.), e quindi di ogni razionalizzazione prospettica della contestuale funzione docente nei termini operativi della continua autoverifica ed autorettifica attraverso la circolarità/capillarità dei continui feedback valutativi relativi agli effetti delle stesse diverse variabili analiticamente e il più scientificamente possibile descritte (sempre, quindi, attraverso la massima cifra operatoria di sperimentabilità);

-§: ambito didattico/contenutistico di formazione pedagogica e più contestualmente culturale/disciplinare, attraverso cui il docente abbia a poter conoscere e padroneggiare nel modo più sistematico/organicistico, compiuto, scientifico e storiograficamente condivisibile, tutti i diversi contenuti teorici e tutti i correlati vissuti esperenziali fenomenologici, costitutivi delle “teorie” di ciascuna scienza dell’educazione e quindi di ogni disciplina/materia che da quest’ultima esso docente abbia a poter configurare e declinare, per l’appunto, attraverso la consapevolezza più matura e l’esercizio più professionalizzante possibile di operatività logico/discorsiva, relativamente a tutti gli statuti epistemologici delle stesse scienze dell’educazione (statuti e loro articolazioni di elementi strutturali “intrinseci”, che, per questo, come si diceva, il docente deve ben conoscere/padroneggiare e saper rappresentativamente tradurre, transferialmente, a guisa di adeguati strumenti discorsivi fecondamente prassico/progettuali e quindi di “metafora didattica”; ... dunque, a guisa di veri e propri apparati di strutture, competenze, strategie ed abilità del pensare professionalizzante, sin dai tempi della “conquista” della sua identità culturale/professionale “di base”).

b) Ribadiamo a chiari note, così, che questi quattro ambiti costitutivi di tale identità culturale/professionale “di base”, debbono rinvenire e far registrare una loro esaustiva e storicamente compiuta consistenza di “status” pedagogico/sociologico e di ruolo istituzionale dei docenti statuali, sin dal completamento dei loro studi universitari; atteso, così, che debbono essere i percorsi di studio e di formazione universitari a dover configurare e determinare originariamente la “nomenclatura” strutturale/generativa di essi ambiti “di base”.

...Vale a dire, la loro definizione teoretica originaria in quanto schemi operazionali congrui/adeguati ed epistemologicamente valoriali per poter alimentare e corroborare le aspettative di profilo che le vigenti normative dell’ordinamento giuridico ed i correlati istituti contrattuali (quindi, utenza e committenza) vengono a rivolgere senza mezzi termini ad essi stessi docenti della nostra tanto amata scuola pubblica statale.

...Ciò, quindi affinché ogni successiva progettualità ed ogni prassi di formazione di questi ultimi possa porsi produttivamente e ragionevolmente quale “permanente” (com’è giusto che sia), e quindi possa emergere ed essere acquisita nel vivo dei premessi “corsi di aggiornamento standard”, in regime di organica continuità di alfabetizzazione e di consonante propedeutico affinamento culturale/professionale di essi docenti alla loro “genetica” formazione culturale/professionale “di base” anzidetta; il tutto, senza dissonanze e/o alienazioni mistificanti fuorvianti le vere scientificamente accertabili esigenze di funzione docente massimamente competente di cui hanno assoluta necessità le giovani nostre generazioni.

... E questo, tra l’altro, proprio per configurare ed attuare nelle nostre istituzioni scolastiche autonome ...una scuola che, assiomaticamente parlando, sia sempre vera “figlia” dei Principi e dei Diritti della prima parte della Costituzione italiana del 48’.

**Gianfranco Purpi**