



# Formazione e insegnamento. Appunti di lavoro

## Training and teaching: Working notes

Massimo Baldacci  
Università degli Studi di Urbino  
massimo.baldacci@uniurb.it

### ABSTRACT

By drawing on working notes, this paper aims at analysing some essential features of teacher training. It is articulated in the following steps: (1) investigation of teachers' professional profile, which is then traced back to the construct of professional skills; (2) analysis of the concept of training, together with its logical structure; (3) outcomes of the previous analysis are taken into account in order to highlight new aspects of teaching practice; (4) then, a problem will be posed about the training of prospective teachers; (5) guidelines for teacher training are hence obtained; (6) the training path they relate to display its own logics; (7) finally, they prove to be inter-related.

In questo intervento intendiamo analizzare, per altro nella forma di appunti di lavoro, alcuni aspetti fondamentali della formazione degli insegnanti. A questo scopo, affronteremo i seguenti punti: (1) esamineremo il profilo della professionalità dell'insegnante, riportandolo al costruito della competenza professionale; (2) analizzeremo il concetto di formazione e la sua struttura logica, (3) deriveremo da questa analisi alcuni aspetti dell'insegnamento; (4) porremo il problema della formazione dei docenti nei termini dell'insegnamento ai futuri insegnanti; (5) infine, ricaveremo da tutto ciò alcune linee per la formazione dei docenti, (6) specificando la logica del relativo percorso formativo, e (7) l'ideale punto di convergenza di tali linee.

### KEYWORDS

Teachers' professionalism, Teaching skills, Teacher training, Trainer training, Training path.  
Professionalità dell'insegnante, Competenza dell'insegnante, Formazione degli insegnanti, Formazione dei formatori, Percorso formativo.

## 1. Il profilo della professionalità dell'insegnante

Un docente insegna sempre un certo sapere, pertanto, la sua capacità ha almeno due aspetti: il sapere da insegnare, e il saper insegnare. Se ne potrebbe concludere frettolosamente che per formare un docente occorre dotarlo di due tipi di conoscenza: la conoscenza dei contenuti della disciplina e la conoscenza dei metodi d'insegnamento. Ma questo modo di ragionare, all'atto pratico, si è mostrato infruttuoso: dotare il docente di conoscenze non basta a garantire la sua

capacità professionale. Così, la ricerca pedagogica è giunta a concepire il profilo professionale dell'insegnante in termini di competenze, anziché di semplici conoscenze (Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 2001; Margiotta, 2011.). La competenza professionale è la capacità di usare le conoscenze per agire efficacemente in un certo campo d'attività (nell'insegnamento scolastico, nel nostro caso). La competenza integra il sapere (la conoscenza dichiarativa), il saper fare (la conoscenza procedurale), il saper pensare (la metaconoscenza) e le cognizioni pragmatiche inerenti a un dato ambito (queste ultime riguardano l'impiego delle altre componenti come mezzi per gli scopi dell'ambito d'attività). Così concepita, la competenza professionale del docente ha un profilo complesso, che sussume un insieme di competenze parziali. Tra tali competenze, sono generalmente riconosciute: la competenza disciplinare, quella didattica e quella relazionale. La prima riguarda non solo la conoscenza dei contenuti della disciplina, ma anche la padronanza della sua logica epistemica. Parimenti, la *competenza didattica* non consiste in un'astratta conoscenza di metodi per insegnare (i quali rappresentano tutt'al più delle ipotesi di lavoro). A questo proposito, è discutibile la nozione stessa di "metodo d'insegnamento" (Baldacci, 2010b), ed è dubbio che la mera conoscenza di un tale metodo sia effettivamente utile in sede di pratica didattica. La competenza didattica va vista in modo più complesso, come una conoscenza dei fondamenti del processo d'insegnamento-apprendimento, unita alla padronanza della logica di questo processo, alla capacità di guidare il proprio agire in base a tali conoscenze e di riflettere sugli esiti ottenuti, per arrivare alla capacità d'agire efficacemente come insegnante. Ma di questo parleremo più avanti. Infine, la competenza relazionale consiste nella capacità d'interagire efficacemente con i discenti nella gestione della classe.

## 2. Il concetto di formazione e la sua struttura logica

Prendiamo allora in esame il problema della formazione delle competenze (Baldacci, 2010a). Partiamo da un rapido chiarimento del concetto di formazione in generale. Un interessante tentativo di definire in maniera precisa questo concetto è quello compiuto da Laporta (1996). Questo studioso opera tale definizione attraverso una riduzione del concetto di formazione a quello di apprendimento. In questo modo si guadagna in precisione, perché il concetto di *apprendimento* è più specifico e operativo, ed empiricamente meglio controllabile.

Tuttavia, sembra dubbio che il mero riferimento all'apprendimento possa risolvere il problema di definire in modo soddisfacente il concetto di formazione. Le differenti teorie sull'apprendimento (comportamentiste, cognitive, strutturaliste, costruttiviste ecc.), evidenziano che questo campo di fenomeni bisognoso è a sua volta di articolazione concettuale, altrimenti si produrranno confusioni tali da rendere oscuro lo stesso concetto di formazione. A questo proposito, Bateson ha fornito un'analisi del concetto d'apprendimento capace di rendere più chiara la stessa articolazione del concetto di formazione.

Secondo Bateson (1997; 1999), molte confusioni sull'apprendimento possono essere evitate se si distinguono i suoi diversi livelli logici. Credo che questo principio vada esteso anche al concetto di formazione: si tratta di distinguerne i differenti livelli logici, per poter ragionare con chiarezza. Per realizzare questo chiarimento, occorre proiettare i livelli logici dell'apprendimento sul concetto di formazione.

Bateson indica tre livelli dell'apprendimento. *L'apprendimento 1* (o protoap-

prendimento) rappresenta a una modificazione durevole del comportamento e della struttura cognitiva. L'*apprendimento 2* (o deuterioapprendimento) costituisce, invece, un cambiamento del processo dell'apprendimento 1. Si manifesta in fenomeni come: l'imparare ad apprendere, il transfer dell'apprendimento, e l'acquisizione di abiti mentali (*formae mentis*, stili cognitivi ecc.). L'*apprendimento 3*, infine, consiste in una modificazione dell'apprendimento 2: s'impara a cambiare le abitudini mentali precedentemente acquisite.

Questi tipi d'apprendimento possono essere proiettati sulla formazione, articolandola su più livelli logici: *formazione di primo*, di *secondo*, e di *terzo ordine*. Esaminiamo sommariamente questi livelli.

La *formazione di primo ordine* si riferisce al *protoapprendimento* e riguarda l'acquisizione di *conoscenze* e di *abilità*. Quando tali conoscenze e abilità sono relative ai *saperi "scolastici"* (la lingua, la matematica ecc.), si parla d'*istruzione*. Se, invece, esse riguardano ambiti professionali, la formazione si definisce "*professionale*", anche se sarebbe riduttivo pensare che essa si esaurisca in simili apprendimenti.

La *formazione di secondo ordine* si riferisce al *deuterioapprendimento*; è inerente alla strutturazione di *abiti mentali* che si danno come "qualità" personali: forme di mentalità, competenze ecc. Quando queste sono relative ad ambiti professionali, siamo al secondo livello della formazione professionale. Un professionista ben formato, infatti, non possiede soltanto conoscenze e abilità, bensì competenze: è in grado di usare conoscenze e abilità come strumenti per gli scopi del proprio campo d'attività.

La *formazione di terzo ordine* si riferisce all'*apprendimento di terzo livello*; è una formazione *sui generis*, perché concerne il disapprendimento degli abiti mentali posseduti.

Questi tre livelli, sebbene logicamente distinti, sono connessi nelle pratiche formative.

A tali note occorre aggiungere che mentre l'apprendimento 1 è diretto e manifesto, l'apprendimento 2 è di tipo *collaterale* (avviene parallelamente all'apprendimento 1 e in connessione con esso) e, perciò, è poco evidente. Inoltre, l'apprendimento 1 produce risultati a breve- medio termine, mentre l'apprendimento 2 dà i suoi frutti solo a medio-lungo termine.

Queste caratteristiche sono rispecchiate nei livelli della formazione. La formazione di primo ordine concerne risultati diretti e a breve termine circa l'acquisizione di conoscenze e abilità. La formazione di secondo ordine è, invece, inerente agli effetti formativi di lungo termine, in termini di mentalità e competenze.

### 3. Alcuni aspetti dell'insegnamento

La riducibilità della formazione all'apprendimento, implica anche il suo riferimento all'*insegnamento*, visto in modo generale come la strutturazione delle condizioni d'apprendimento<sup>1</sup>. A questo proposito, si può ipotizzare l'esistenza

1 Questo modo di vedere l'insegnamento è accettabile solo rispetto a una sua descrizione generale. Il concetto d'insegnamento deve soddisfare anche esigenze normative che, a un successivo livello d'analisi, porterebbero a precisarlo in termini restrittivi; (vedi Baldacci, 2012).

di differenti tipi logici d'insegnamento, corrispondenti ai vari livelli dell'apprendimento. Procediamo in questa direzione. Scheffler (1972) ha distinto tre tipi d'insegnamento: l'insegnare che, l'insegnare come, l'insegnare a. La coerenza con i livelli dell'apprendimento è trasparente: *l'insegnare che* (certe cose stanno in dati modi) concerne l'insegnamento di conoscenze, e corrisponde all'*apprendimento 0* (o *imparare che*); *l'insegnare come* (fare determinate cose) riguarda l'insegnamento di abilità, ed è conforme all'*apprendimento 1* (o *imparare come*); *l'insegnare a* (essere o agire in una data maniera), corrisponde alla strutturazione di abiti mentali di tipo astratto ed è relativo all'*apprendimento 2* (o *imparare a*). Non vi è invece una locuzione per l'insegnamento relativo all'*apprendimento 3*, probabilmente ciò è dovuto alla particolarità di quest'ultimo.

Esaminiamo adesso la dinamica dei vari livelli d'insegnamento-apprendimento.

A livello del *protoapprendimento* (che comprende i livelli zero e uno) l'insegnamento (insegnare che e/o insegnare come) consiste in sequenze comunicative tra insegnante e discente, suddivisibili in tre fasi: azione, re-azione, retro-azione. Vale la "legge dell'effetto": tenderanno ad essere mantenute le condotte ad esito positivo, saranno abbandonate o modificate (tramite il *feed-back*) le condotte inefficaci. Lo chiameremo *insegnamento di primo tipo*.

A livello del *deutero-apprendimento*, l'insegnamento (insegnare a) è di genere indiretto. Il deutero-apprendimento è collaterale al proto-apprendimento, perciò, si verifica parallelamente ad esperienze di quest'ultimo tipo. In particolare, gli abiti e le competenze sviluppate sono connesse al "contesto" d'esperienza. A questo livello, l'insegnamento consiste perciò nella strutturazione di contesti d'apprendimento dotati di certe caratteristiche. Occorre, cioè, immergere una data attività in una certa struttura contestuale, per un tempo sufficiente alla formazione di abiti e competenze. Chiameremo *insegnamento di secondo tipo* l'organizzazione di condizioni contestuali di questo genere.

#### 4. Formazione dei docenti e insegnamento ai futuri insegnanti

Basandoci su questi presupposti, intendiamo adesso porre il problema della formazione dei docenti nei termini dell'insegnamento ai futuri insegnanti. In estrema sintesi, si possono avanzare le seguenti osservazioni. Poiché le competenze professionali del docente costituiscono apprendimenti di secondo ordine, occorre un sistema d'insegnamento ad esse adeguato. L'aspirante docente non deve apprendere delle semplici conoscenze, bensì deve *imparare a insegnare* un dato sapere. Per formare il docente, occorre perciò *insegnare a insegnare*, e dunque attivare una forma d'insegnamento di secondo tipo. A questo livello, non si tratta semplicemente d'*insegnare che* le cose da insegnare sono queste e queste (insegnamento di conoscenze), e d'*insegnare che* si devono insegnare in un dato modo (insegnamento di metodi didattici). Si tratta di organizzare le condizioni d'apprendimento idonee per *imparare a insegnare*. E se l'insegnamento richiede una precisa competenza professionale, una competenza, come si è accennato, non si esaurisce nella conoscenza: le conferisce un profilo operativo e consapevole, e ne fa uno strumento per gli scopi di un campo professionale. Pertanto, occorre un modello formativo complesso e integrato al tempo stesso.

## 5. Alcune linee per la formazione dei docenti

Veniamo allora ad alcune linee di un sistema di formazione degli insegnanti così concepito. Riassumiamo tali linee in quattro punti: (a) i corsi d'insegnamento universitari (volti soprattutto al sapere); (b) i laboratori (dedicati prevalentemente al saper fare); (c) i seminari (intitolati al saper pensare); (d) il tirocinio diretto e indiretto (mirato al saper agire nel contesto professionale, integrando sapere, saper fare e saper pensare). Le funzioni dominanti in questi momenti formativi (indicate tra parentesi) sono relative, e non devono rimanere separate ma intrecciarsi. Per esempio, la discussione, oltre che nel seminario, deve essere presente nei corsi, nei laboratori e nel tirocinio. Comunque, il tirocinio costituisce il momento nel quale le componenti della competenza s'integrano in funzione dell'agire professionale.

## 6. Le logiche del relativo percorso formativo

Adesso occorre definire la logica che presiede all'integrazione di tali aspetti parziali in una competenza complessa inerente alla professionalità del docente. Il modello tradizionale della formazione dei docenti era limitato alle conoscenze delle diverse discipline accademiche, Inoltre, anche quando prevedeva pratiche agite e riflessive, le vedeva secondo una logica lineare e gerarchica del tipo: prima la teoria, poi la pratica (considerata come mera applicazione). In altre parole, prima i Corsi d'insegnamento, poi i laboratori, infine il tirocinio (con l'ingresso a scuola). Quest'ottica è inficiata da due difetti. Innanzitutto, è errato mettere in sequenza la teoria e la pratica: poiché s'influenzano reciprocamente, occorre intrecciarle. Inoltre, così si formano competenze decontestualizzate, difficilmente trasferibili all'attività professionale sul campo.

Detto questo, si deve precisare che anche una logica formativa basata sul primato della pratica è parimenti inadeguata. Secondo tale logica, la competenza professionale si acquisisce dall'attività sul campo, perciò la preparazione iniziale deve limitarsi alla disciplina da insegnare, e a poche conoscenze didattiche di tenore orientativo. Si trascura però che l'apprendimento dall'esperienza può essere tanto intelligente quanto meccanico. Quest'ultimo produce abitudini professionali poco consapevoli, e pertanto rigide. Per rendere intelligente l'apprendimento dalla pratica, e quindi farne un fattore di vera crescita professionale, occorre che esso sia dotato di un profilo riflessivo.

Cioè a dire, il soggetto deve procedere in base a precise ipotesi di lavoro, cercando di cogliere i nessi tra tali ipotesi e i risultati (Dewey, 1986; Schön, 1993). Altrimenti, se agisce in modo estemporaneo e irriflessivo, tenderanno a formarsi cieche abitudini. Naturalmente, il tenore della riflessività dipende dalle conoscenze possedute, pertanto, dare al docente un'adeguata preparazione concettuale rappresenta una condizione per apprendere in maniera intelligente dall'esperienza. Un risultato di questo genere non può essere raggiunto basandosi sul primato della teoria o su quello della pratica, occorre una logica integrata. Questa logica dell'integrazione si fonda sull'intreccio – durante tutto il percorso formativo – dei diversi momenti: corsi, laboratori, seminari, tirocinio.

## 7. Il punto di convergenza di tali linee formative

Veniamo, infine, all'ideale punto di convergenza delle linee formative esposte: l'*insegnante-ricercatore* (Dewey 1974; 1996). Ci riferiamo, cioè, a un docente capace di *atteggiamento riflessivo* verso la pratica professionale. A questo scopo, occorre arrivare a vedere l'insegnamento come un campo di problemi professionali da affrontare in modo altamente riflessivo e secondo un taglio di ricerca, ossia: ponendosi domande, formulando ipotesi di lavoro, sperimentandole, riflettendo sui risultati per porsi nuove domande e ideare nuove ipotesi, e così via. L'intreccio tra i vari momenti formativi e l'assemblaggio delle diverse competenze, dovrebbe così formare un docente non soltanto competente, ma in grado di apprendere in maniera intelligente dalla propria esperienza, e quindi di crescere in maniera continua dal punto di vista professionale.

### Bibliografia

- Baldacci, M. (2010a). *Curricoli e competenze*. Milano: Mondadori.
- Baldacci, M. (2010b). *La dimensione metodologica del curricolo*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Bateson G. (1997). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson, G. (1999). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.
- Dewey, J. (1933 [1910]). *How We think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Tr. it. *Come pensiamo*. (2000 [1961]) Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1944 [1929]). *The Sources of a Science of Education*. New York: Liveright. Tr. it. (1996 [1951]) *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1951 [1938]). *Logic: Theory of Inquiry*. New York, Holt and Co. Tr. it. (1974 [1949]). *Logica, teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi.
- Laporta, R. (1996). *Il processo formativo interpretato e discusso*. In F. Cambi, P. Orefice, *Fondamenti teorici del processo formativo*. Napoli: Liguori.
- Margiotta, U. (2011). *La formazione del docente nel terzo millennio in prospettiva europea*. In L. Binanti, M. Tempesta, *La formazione del docente nella scuola europea del terzo millennio*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., Perrenoud, P. (eds.), (2001). *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Scheffler, I. (1972). *Il linguaggio della pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.