

Il docente di Scienze umane: profilo culturale e formazione metodologica

di Maria Teresa Moscato*

Abstract

Il testo analizza il profilo culturale richiesto al docente di scienze umane, partendo dal profilo generale di competenze delineato per questo indirizzo liceale dalla riforma della secondaria superiore del 2010. Ricostruisce anche le tappe di evoluzione della precedente tradizione culturale e didattica degli istituti Magistrali, e lo sviluppo accademico delle scienze dell'educazione, al cui interno gli aspiranti docenti si sono formati negli ultimi venti anni, e rispetto al quale l'indicazione ministeriale contiene una prospettiva rinnovata, sottolineando la necessità che ogni docente guadagni consapevolezza personale dei propri orientamenti teorici. Aggiunge infine una riflessione sulle esigenze di sviluppo professionale del docente, attribuendo un ruolo privilegiato e strategico alle competenze comunicative.

Parole chiave

liceo scienze umane, istituto magistrale, scienze dell'educazione, insegnanti (formazione degli)

The text analyzes the cultural outline actually requested to the teachers of Human Sciences, starting with the general student's profile of competencies outlined in the new upper secondary school reform law in 2010. The text also reconstructs the stages of evolution of previous cultural and educational tradition of Istituti Magistrali, and academic development of educational sciences, in which teacher's students have been trained in the last twenty years. According to the A., the new Ministerial direction contains a renewed perspective, and it needs that all teachers gain personal awareness of their theoretical orientations. Finally, the A. adds a reflection on the professional development needs of teachers, stressing the strategic and privileged role of communication skills.

Key words

human sciences lyceum, teacher's high school, educational sciences, teacher's training

* Maria Teresa Moscato è professore ordinario di Pedagogia generale e Teoria e pratica della Formazione presso la scuola di Lettere e Beni Culturali dell'Università di Bologna. È stata Docente e Coordinatore dell'area comune della Scuola di Specializzazione per Insegnanti Secondari di Bologna dal 2001 al 2008. I suoi studi più originali riguardano le figure archetipiche e il pensiero narrativo con riferimento all'educazione e alla trasformazione adulta. Ha sviluppato, integrando riflessione teorica ed esperienza concreta, saggi specifici sull'insegnamento e la formazione dell'insegnante. I suoi studi più recenti riguardano la religiosità e la sua formazione.

Il docente di Scienze umane: profilo culturale e formazione metodologica

1. Le fonti del profilo docente

La prima fonte da prendere in esame ai fini della presente nota è certamente costituita dal profilo generale del Liceo delle Scienze umane, come definito dalla recente normativa di riordino dell'istruzione secondaria superiore (DPR 15.3.2010, n. 89 e DM 7.10.2010, n. 211). Il profilo generale caratterizzante il Liceo delle Scienze umane appare così formulato:

Al termine del percorso liceale lo studente si orienta con i linguaggi propri delle scienze umane nelle molteplici dimensioni attraverso le quali l'uomo si costituisce in quanto persona e come soggetto di reciprocità e di relazioni: l'esperienza di sé e dell'altro, le relazioni interpersonali, le relazioni educative, le forme di vita sociale e di cura per il bene comune, le forme istituzionali in ambito socio-educativo, le relazioni con il mondo delle idealità e dei valori. L'insegnamento pluridisciplinare delle scienze umane, da prevedere in stretto contatto con la filosofia, la storia, la letteratura e la cultura religiosa, mette lo studente in grado di:

- padroneggiare le principali tipologie educative, relazionali e sociali proprie della cultura occidentale e il ruolo da esse svolto nella costruzione della civiltà europea;
- acquisire le competenze necessarie per comprendere le dinamiche proprie della realtà sociale, con particolare attenzione ai fenomeni educativi e ai processi formativi formali e non, ai servizi alla persona, al mondo del lavoro, ai fenomeni interculturali e ai contesti della convivenza e della costruzione della cittadinanza;
- sviluppare una adeguata consapevolezza culturale rispetto alle dinamiche degli affetti.

La successiva articolazione dei contenuti di Antropologia, Pedagogia, Psicologia e Sociologia, nell'arco dei cinque anni del percorso, e la loro distribuzione negli anni¹, permette di individuare un profilo culturale e

1 Virtualmente, si tratta di quattro ore settimanali nel primo biennio e di cinque ore settimanali nel secondo biennio e nel quinto anno, in media, senza una distinzione oraria fra le discipline da insegnare. In regime di autonomia, le scuole hanno facoltà di organizzare flessibilmente l'orario e le attribuzioni ai docenti, a completamento di diciotto ore di orario cattedra, possono essere molto diversificate.

scientifico preciso, di tipo multidisciplinare, ma con una prevalenza dell'area pedagogica, insegnata per tutti e cinque gli anni di percorso, mentre la Psicologia si insegna nei primi tre anni e Sociologia e Antropologia si collocano nel quarto e quinto anno di corso. Rileggendo con attenzione il profilo sopra riportato, non è difficile individuare la specifica curvatura educativa e formativa attribuita a tutte le discipline collocate nella denominazione "Scienze Umane", la priorità (se non il primato) della sfera pedagogica, e l'indicazione del rapporto organico ("stretto contatto") che si chiede di mantenere con "la filosofia, la storia, la letteratura e la cultura religiosa". In altri termini, per quanto il profilo culturale in uscita del Liceo delle Scienze Umane, come quello di tutti i Licei, sia di tipo formativo globale, e non di tipo professionale, sembra evidente che il legislatore continui a pensare anche ad una o più figure professionali (insegnanti ed educatori, operatori sociali e socio-educativi) che sono almeno potenzialmente prefigurate come destinatarie privilegiate della formazione che questo Liceo dovrebbe garantire ai propri studenti.

Si tratta di un elemento non casuale, che rivela come il nuovo Liceo sia erede di una storia pregressa e dei dibattiti che l'hanno segnata. Anche i nuovi docenti sono o saranno comunque eredi di tale storia, inclusa nella loro formazione secondaria e accademica, o comunque da essi "respirata" dentro la cultura di scuola in cui si troveranno inseriti. Ricordare questa storia non è dunque irrilevante nell'economia del nostro discorso.

2. L'eredità dell'Istituto Magistrale e del Magistero

È noto che l'insegnamento secondario di Pedagogia venne originariamente progettato come materia pre-professionale per i futuri maestri elementari, e dunque inserito nel piano curricolare dell'Istituto Magistrale (così come in precedenza delle Scuole Normali che formavano i maestri). Il vecchio Istituto Magistrale, istituito dalla Riforma Gentile, con un percorso originariamente quadriennale², cioè di un anno più breve dei percorsi liceali e tecnici paralleli, permetteva di conseguire una maturità che costituiva già titolo abilitante all'insegnamento primario, permettendo subito l'accesso ai Concorsi relativi.

Nell'Istituto Magistrale, per quanto considerata professionalmente ca-

2 Il quinto anno, cosiddetto "integrativo", fu istituito solo dopo la legge 910/69, per permettere l'accesso dei maturati da questo istituto a tutte le facoltà universitarie. Originariamente la maturità magistrale permetteva l'accesso solo alla Facoltà di Magistero (con un concorso di ammissione molto selettivo). Esisteva quindi, e si è conservato fino al 1992, un legame stretto e privilegiato fra gli istituti Magistrali e le Facoltà di Magistero.

ratterizzante, la pedagogia veniva affidata, insieme alla psicologia, allo stesso docente di filosofia: di fatto, l'accesso a questa classe di abilitazione restò monopolio, almeno fino al 1992, dei laureati in Filosofia e in Pedagogia³, e si deve considerare che, allora come adesso, la laurea posseduta dal docente costituisce di fatto la variabile decisiva, o almeno la variabile iniziale, del suo orientamento didattico. Non solo tendiamo tutti ad insegnare soprattutto ciò che conosciamo meglio, ma – quale che sia il disegno normativo in vigore per l'istruzione secondaria – siamo sempre influenzati anche dai presupposti e dai pregiudizi culturali che segnarono la nostra formazione secondaria e accademica, anche nello sviluppo della nostra esperienza professionale di docenti.

Di fatto, i docenti laureati in Filosofia hanno per decenni tradotto la pedagogia quasi esclusivamente in una “storia delle idee pedagogiche”, legandola al traino ideale della storia della filosofia. In ciò certamente favoriti dall'impianto storicistico che contrassegnava tutta la didattica dell'istruzione secondaria (almeno per le discipline umanistico-letterarie). E per di più accadeva spesso che i laureati in Pedagogia operassero allo stesso modo, perché la loro formazione era in larga misura analoga a quella dei loro colleghi, fatta eccezione per i laureati di alcuni Magisteri italiani (per esempio Bologna e Roma), in cui l'offerta culturale e formativa delle aree pedagogico-didattiche era stata fin dai primi anni Sessanta più articolata e ricca, e già protesa nella direzione del paradigma delle Scienze dell'Educazione.

Storicamente, contribuiva alla sostanziale assimilazione, in termini di subalternità, della pedagogia alla filosofia, anche il fatto che, almeno per i primi decenni successivi al secondo dopoguerra, il vecchio Istituto Magistrale assolvesse la funzione di un “Liceo minore” per i ragazzi (e soprattutto per le ragazze) dei ceti economicamente meno favoriti, consentendo ad essi un accesso accademico, e contemporaneamente un precoce inserimento lavorativo. Ciò implicava che il termine di confronto ideale, anche per l'indirizzo magistrale, rimanesse il modello del Liceo Classico gentiliano, al quale si attribuiva implicitamente una valenza di formazione culturale desiderabile anche per i maestri elementari, e soprattutto per lo sviluppo di studi universitari ulteriori. E ciò di nuovo si traduce in un primato, culturale e formativo, della storia della filosofia con alcune appendici pedagogiche: non è casuale il fatto che, perfino fra gli attuali accademici di pedagogia generale (soprattutto fra i meno giovani), studi

3 Le lauree in Psicologia e in Sociologia, istituite solo alla metà degli anni Settanta, costituirono per decenni una componente minoritaria fra coloro che accedevano alla classe di concorso A036. Il loro numero è progressivamente cresciuto, dopo il riordino dei titoli di accesso all'insegnamento e l'ordinanza relativa del Ministro Berlinguer (1998).

storico-filosofici costituiscono comunque un substrato scientifico-culturale comune e riconosciuto della loro competenza.

Sul piano accademico, fino a quando sopravvisse di fatto l'orizzonte culturale segnato dall'Idealismo (e dall'opposizione ad esso), si mantenne una tendenziale riduzione della pedagogia a filosofia dell'educazione e a storia della pedagogia, e, per il verso opposto, si mantenne la tendenza sistematica della filosofia a "sconfinare" nel pedagogico, che continuava ad essere percepito dai filosofi, nel migliore dei casi, come un proprio territorio marginale, e al massimo come un'area disciplinare di confine. A ciò contribuiva anche la collocazione prevalente della Pedagogia in una facoltà considerata "minore", quale l'ex Facoltà di Magistero. Nonostante la pedagogia costituisse un insegnamento obbligatorio nel curriculum di Filosofia delle Facoltà di Lettere⁴, in esse spesso l'insegnamento veniva tenuto per supplenza da un filosofo morale. Di fatto, i docenti di discipline pedagogiche di ruolo nelle Facoltà di Lettere furono sempre un numero relativamente modesto, sebbene molto qualificato, ancora ridotto (o sparito) dopo il 1992: insegnarono, ad esempio, in una Facoltà di Lettere, a Roma, Aldo Visalberghi, Maria Corda Costa, Maria Teresa Gentile; a Milano Riccardo Massa; a Chieti Raffaele Laporta; a Catania Dina Bertoni Jovine e Gino Corallo (negli anni Cinquanta vi insegnò per un quadriennio anche G. M. Bertin, poi fondatore della Facoltà di Magistero di Bologna). Il nerbo più consistente degli accademici di Pedagogia si collocò sempre nelle ex Facoltà di Magistero, Facoltà nelle quali si deve quindi riconoscere la direzione di sviluppo e la produzione letteraria più consistente nelle discipline pedagogiche.

Ma il fatto che l'ex Facoltà di Magistero fosse l'unico sbocco accademico dei licenziati dall'Istituto Magistrale favorì molto a lungo la rappresentazione pregiudiziale della pedagogia come una "parente povera" di tutte le "scienze umane": un sapere pratico operativo destinato ai maestri elementari, che come tale non può presentare i caratteri di "scientificità rigorosa", che nel frattempo le scienze psicologiche e socio-antropologiche in veloce sviluppo⁵ potevano rivendicare; all'opposto, la pedagogia non sembrava meritare neppure la collocazione "alta" della riflessione filosofica "pura", o applicata ad ambiti che si considerano più importanti e

4 Nella Tabella XXII del corso di Laurea in Filosofia, sostituita dall'ordinamento fissato dal DM 3.11.99/ n.509, Pedagogia e Psicologia erano presenti come insegnamenti obbligatori dell'area filosofica (e potevano essere scelti dagli studenti di Lettere Classiche e Moderne fra gli insegnamenti di area filosofica).

5 Ma può essere curioso osservare che i primi corsi di laurea in Psicologia sorgono, a partire dalla metà degli anni Settanta, dalle Facoltà di Magistero (Roma e Padova in primo luogo). L'originario bacino di gestazione dello sviluppo delle scienze psicosociali, prima della loro collocazione in nuove Facoltà autonome, è proprio l'antica e "minore", successivamente cancellata, Facoltà di Magistero.

prestigiosi (come l'etica e la politica). In ambito accademico, come abbiamo detto, la tendenza egemone della filosofia incontrò per decenni una corrispondente tendenza dei pedagogisti a "filosofare" di educazione, rallentando il processo di fondazione scientifica autonoma della pedagogia e il suo sviluppo anche in direzioni di ricerca sul campo.

Almeno a partire dagli anni Sessanta, tuttavia, una parte rilevante della pedagogia accademica, soprattutto quella cosiddetta "laica", si attestò su posizioni "positive", che rifiutavano la matrice filosofica e cercavano di assegnare alla pedagogia uno statuto epistemologico autonomo e scientifico. L'esito finale del percorso, soprattutto dopo l'affermazione accademica del paradigma delle scienze dell'educazione, almeno a partire dal 1992, sarà l'abbandono della filosofia dell'educazione e la sua progressiva sparizione come insegnamento dai curricula della nuova classe di lauree triennali definita dalla riforma del 2000 (Pinelli, Moscato, Caputo, 2011).

L'anno 1992 segna uno spartiacque, con l'entrata in vigore della nuova Tabella XV, che sostituiva il corso di laurea in Pedagogia e il suo curriculum con una laurea quadriennale con tre indirizzi interni, di cui solo uno specificamente finalizzato all'insegnamento secondario di scienze pedagogiche. Gli altri due indirizzi formavano educatori e formatori, e si può affermare che su questi indirizzi nuovi le ex facoltà di Magistero (di lì a poco trasformate in Facoltà di Scienze della Formazione) concentrarono i loro sforzi, accantonando di fatto il problema dell'insegnamento secondario delle discipline pedagogiche. In quegli stessi anni, come effetto della legge del 1990 che istituiva la formazione universitaria per gli insegnanti elementari, veniva abolito l'Istituto Magistrale e il valore abilitante della sua maturità. I residui indirizzi psico-socio-pedagogici quinquennali esistenti (in cui molti Istituti Magistrali si erano trasformati) cominciarono a ripensare se stessi e le loro finalità, ed in quegli anni si aprì il dibattito sulla nuova versione di questo indirizzo secondario (Liceo della Comunicazione, Liceo delle Scienze Sociali etc.). Per un verso si sviluppava una tendenza a individuare per questi istituti una vocazione professionalizzante diversa da quella della magistralità elementare, e per tale nuova vocazione le altre scienze umane e sociali si candidavano a sostituire la precedente egemonia della pedagogia (fino a cancellarne la presenza).

Il dibattito circa la configurazione dell'indirizzo secondario poi divenuto "Liceo delle Scienze Umane" rifletteva anche un dibattito/ conflitto di livello accademico e scientifico. La trasformazione dei saperi pedagogici accademici dopo il 1992 si era infatti articolata in una duplice configurazione, in cui è possibile distinguere un "versante interno" e un "versante esterno". Con il primo le discipline pedagogico-didattiche si articolano in una nuova costellazione interna (non gerarchizzata) di insegnamenti attivi, in cui si affiancano discipline pedagogiche, didattiche, storico-pedagogiche, docimologiche, avviando un processo di frammentazione/ specializzazione/ differenziazione. Emergono e assumono maggiore visibilità

nei curricula accademici discipline come la pedagogia speciale, la letteratura per l'infanzia, e nello stesso tempo l'area della pedagogia generale si scompone in nuovi settori (educazione degli adulti, pedagogia interculturale, pedagogia sociale etc.).

Il "versante esterno" del nuovo paradigma individua alcune discipline "sorelle" (soprattutto psicologia, sociologia e antropologia), accomunate alla pedagogia dall'interesse per l'oggetto educazione, in genere ambiguamente definito sotto il suo aspetto pratico-applicativo. Nel tempo prevarrà il modello di una costellazione multidisciplinare tenuta insieme da un interesse e da uno scopo pratico-operativo, fino ad ipotizzare che la pedagogia stessa costituisca in ultima analisi un sapere multidisciplinare e "aperto". Questa opzione, insieme all'indebolimento programmatico dei legami con la filosofia e la storia, finirà con il favorire una nuova "ancillarità" della pedagogia, questa volta nei confronti di psicologia e sociologia.

Si tratta di un esito che, negli anni Ottanta, si può già osservare, relativamente alla scuola secondaria, nella formulazione dei Programmi varati dalla Commissione Brocca, applicati sempre in via sperimentale, e mai "canonizzati" a livello ministeriale⁶.

3. Le Scienze dell'educazione nei programmi Brocca

I programmi Brocca, nei percorsi destinati all'indirizzo Psico-socio-pedagogico quinquennale, che avrebbe dovuto sostituire l'Istituto Magistrale, presentavano le scienze dell'educazione (identificate con sociologia, psicologia e pedagogia) come materie professionalizzate rispetto al profilo formativo ipotizzato da questo indirizzo, collocando nel primo biennio un insegnamento complessivo, multidisciplinare, di quattro ore di "Elementi di sociologia, psicologia e statistica", mentre pedagogia, sociologia e psicologia apparivano come materie distinte solo nel triennio successivo.

Le indicazioni di obiettivi e contenuti già nell'insegnamento nel biennio privilegiavano la dimensione professionalizzante delle scienze psicosociali, con una prevalenza trainante della riflessione psicologica. Si può affermare che i Programmi Brocca raccogliessero la proposta del paradigma positivista e scientifico delle scienze dell'educazione, cancellando

6 La storia dei programmi Brocca è emblematica dell'intera condizione della scuola secondaria superiore in Italia, che, in attesa di riforma organica fin dalla metà degli anni Sessanta, ha conosciuto (fino alla l. 53/2003 e al dlgs 275/2005, e infine alla normativa di riordino Gelmini del 2010) sempre e solo interventi parziali, sempre introdotti in via "sperimentale". Se ne potrebbe dedurre che in Italia non ci sia nulla di più stabile del provvisorio, come attesta un esame di maturità "sperimentale" rimasto in vigore per 29 anni.

l'orizzonte delle scienze umane. In questo nuovo quadro la pedagogia si collocava di fatto, non solo come una scienza pratico-applicativa, ma come un sapere direttamente dipendente da psicologia e sociologia, che ne venivano a costituire lo sfondo teoretico. Operata così la separazione definitiva della pedagogia dalla riflessione filosofica, il quadro curricolare Brocca presenta le scienze psico-sociali come esito di una ricerca empiricamente fondata, e quindi di tipo "oggettivo". È interessante osservare come, fra i contenuti disciplinari e gli strumenti metodologici proposti nel biennio dai programmi Brocca, non appaia alcun riferimento alla ricerca di matrice psicoanalitica e alle sue diverse scuole. Manca anche del tutto, nel quadro della ricerca sociale, lo spessore della ricerca antropologica e dei suoi problemi di metodo.

Nell'ottica dei programmi Brocca le scienze sociali (anche se chiamate "scienze dell'educazione"), si presentano all'allievo adolescente con lo stesso statuto epistemologico della fisica e della chimica, rinnovando la scelta professionalizzante degli indirizzi degli Istituti Tecnici Femminili e dei Professionali Femminili, dove appaiono alcuni di tali insegnamenti. Obiettivi dell'insegnamento risultavano infatti: "l'apprendimento di alcune nozioni di base sui processi psichici e sociologici, sensibilizzando attraverso esse alla complessità della persona umana sotto l'aspetto funzionale e relazionale", e "l'orientamento ai campi di attività e di professionalità in cui si può concretizzare socialmente e culturalmente una competenza lavorativa di tipo psicologico e sociologico".

Coerentemente alla finalità professionalizzante dell'indirizzo, gli obiettivi di apprendimento fissati dai Brocca richiedevano perciò che lo studente sapesse: "descrivere in modo anche soltanto elementare l'interdipendenza che sussiste tra costruzione della identità individuale e processi sociali e/o di gruppo; descrivere alcuni caratteri elementari della vita sociale a livello sia micro che macro-sociologico". In questi programmi, lo studente non aveva mai, quindi, come obiettivo di "comprendere" e neppure di "spiegare" tali fenomeni micro e macro sociali, che apparivano a lui "dati" e "descritti" come se fosse possibile rilevarli empiricamente in maniera "oggettiva"; come se non ci fosse mai un soggetto interpretante, nella costruzione della ricerca sociale e dei suoi modelli teorico-esplicativi; come se non fosse necessaria alcuna consapevolezza della genesi storica progressiva di tali categorie e modelli esplicativi. Insomma le abilità di comprendere, spiegare, interpretare, avere consapevolezza, non si prefiguravano mai come un obiettivo formativo da raggiungere⁷. In parallelo però, e lo si deve sottolineare, i Programmi

7 In verità questa configurazione potrebbe dipendere dal linguaggio utilizzato, che sposava i modelli didattici comportamentisti, giudicati "scientifici", che hanno dominato i documenti di scuola dal 1980 all'inizio degli anni Duemila.

Brocca evidenziano sempre il valore riconosciuto all'insegnamento della storia, sempre presente, e della filosofia (sempre presente con diversa consistenza e articolazione nei programmi del triennio).

4. Scienze dell'educazione e Scienze Sociali

Le dizioni "scienze sociali" e "scienze dell'educazione" emergono e si consolidano, in parallelo, fra la fine degli anni Settanta e i primi anni Ottanta (Visalberghi, 1979)⁸, spesso includendo e sovrapponendo almeno in parte le stesse discipline (sociologia e antropologia, psicologia e pedagogia). Apparentemente, la variazione terminologica sembra solo spostare l'attenzione da un oggetto di studio comune (l'educazione) a un altro oggetto/interesse comune (la società). In realtà, si tratta di un più consistente mutamento di prospettiva: le scienze sociali sono in primo luogo "scienze" (quindi saperi oggettivi, teorico-interpretativi, empiricamente fondati). L'etichetta aggiuntiva "sociali" dovrebbe identificare un contesto disciplinare che mira a distinguersi, in primo luogo, come paradigma teoretico, dal paradigma multidisciplinare e applicativo delle "scienze dell'educazione", o, in subordine, a rivendicare una propria specifica dimensione pratico-applicativa che non necessita di ulteriori supporti. Scienze sociali, e non più "umane", che hanno preso la distanza dalla filosofia, ma non dalla storia⁹. La familiarità degli scienziati sociali con la storia, e l'uso di categorie macro-sociologiche da parte degli storici, determinano frequenti e rispettive "incursioni", e/o "contaminazioni", fra storici e sociologi, nei loro campi rispettivi.

Naturalmente anche la denominazione "scienze sociali" presenta una sua legittima sottolineatura, ma vale la pena notare, rispetto agli obiettivi di questa nostra riflessione, che il termine mirerebbe ad escludere, per un verso, attraverso l'abolizione dell'*umanità* dall'etichetta, le proprie matrici filosofiche (considerate, per definizione, "non-scientifiche"); per l'altro verso, le "scienze sociali" mirano a prendere le distanze dalle scienze psicologiche e pedagogiche (separatamente considerate). E se con la psicologia sembra si possa patteggiare una reciproca "distanza", oppure un gestibile campo di intersezione, più ostinatamente pregiudiziale appare la presa di distanza delle "scienze sociali" dalle "scienze dell'educazione". Il

8 C'era stato un dibattito vivace, sulle colonne di "Scuola e Città" (nn. 1-2, 1976), coordinato da G.M. Bertin, sul significato e la posizione epistemologica della filosofia dell'educazione. Per la ricostruzione del percorso che dalla filosofia dell'educazione approda al paradigma delle scienze dell'educazione utile R. Massa, P. Bertolini, 1996.

9 Si osservi che, nei Programmi elementari varati nel 1985, appare la denominazione "studi sociali", abbinati alla storia, fin dai primi anni della scuola di base.

conflitto si materializza storicamente alla fine degli anni Novanta, nella definizione del curriculum del progettato Liceo delle Scienze Sociali, previsto dalla Riforma Berlinguer, poi non realizzata, che avrebbe dovuto sostituire, nel quadro dell'istruzione secondaria, il cancellato Istituto Magistrale, e i successivi istituti quinquennali di indirizzo psico-socio-pedagogico che lo avevano sostituito.

In realtà, anche il paradigma delle scienze dell'educazione era un paradigma positivista, in cui le discipline sociologiche e psicologiche avevano una presenza consistente, ed in cui anche la componente storica era sensibilmente presente. La storia dell'educazione, delle istituzioni educative e della scuola in particolare, sostituiva in esso la componente di "storia delle idee", tradizionalmente legata agli orizzonti filosofici. Restava implicito il dato essenziale che qualsiasi progetto (politico e sociale, ma anche educativo e didattico) comporta la rilettura e l'interpretazione del proprio passato.

Restava ancora più implicito il dato che le categorie storiografiche sono esse stesse "interpretanti" (e quindi anche ideologiche, a meno che non dichiarino esplicitamente i loro presupposti filosofici).

All'inizio degli anni Duemila, come abbiamo già detto, la prefigurata nuova struttura di un Liceo delle Scienze Sociali, ipotizzata nel quadro della riforma Berlinguer, aveva riproposto un indirizzo didattico di tipo formativo (e non professionalizzante), sebbene viziato in partenza, a mio parere, da una matrice rigidamente (e quasi ideologicamente) scienziata. La denominazione di Liceo delle Scienze Sociali sottolineava la "liceità" (niente in comune quindi con il vecchio Istituto Magistrale!) e la "scientificità", dotata di valore formativo intrinseco, della nuova istituzione, in un quadro globale in cui ogni formazione professionalizzante doveva essere spostata dalla secondaria al livello universitario (l'ipotesi Berlinguer mirava ad una scolarizzazione obbligatoria generalizzata spostata alla fine della secondaria, prefigurando degli indirizzi liceali fra loro equivalenti).

Contemporaneamente, ed in questa stessa ottica, l'Università veniva riformata secondo il modello quinquennale articolato in due livelli (triennale professionalizzante e biennale specialistica), in cui ad ogni laurea triennale veniva richiesta una definizione di obiettivi formativi in diretta connessione con un profilo professionale specifico (che però non poteva essere quello dell'insegnante). La formazione dei docenti, infatti, già collocata in ambito universitario con le Scuole di Specializzazione per gli insegnanti secondari e il corso di laurea quadriennale per i docenti dell'infanzia e primaria, avrebbe subito ulteriori successive trasformazioni. Appariva così definitivamente eliminato ogni residuo del vecchio Istituto Magistrale; la prefigurata cancellazione della pedagogia (perfino come termine) nel Liceo delle Scienze Sociali, insieme alla separazione netta fra le "scienze sociali" (non più "umane") e la filosofia, avrebbe dovuto garantire una formazione secondaria scientificamente rigorosa, positiva e oggettiva,

secondo lo spirito della riforma Berlinguer. Occorre adesso tenere presente che i prossimi insegnanti nei Licei delle Scienze Umane si sono formati accademicamente nel percorso storico che abbiamo appena descritto.

5. Il Liceo delle Scienze Umane nella prospettiva delle ultime riforme

Nel quadro fin qui delineato, le *Indicazioni* relative al Liceo delle Scienze umane, previsto dal decreto attuativo (successivamente cancellato) del secondo ciclo nel quadro della l. Moratti¹⁰, presentavano – dal nostro punto di vista – una inversione di tendenza, restituendo alle scienze umane la loro dimensione specifica, in termini epistemologici, e la loro valenza formativa, dal punto di vista didattico-educativo. La riforma dell’istruzione secondaria varata dal Ministro Gelmini recupera gli elementi essenziali, almeno per quanto riguarda il Liceo delle Scienze Umane, del testo del 2005, correggendone anche alcuni difetti di cui non vale più la pena fare memoria.

Per l’uno e per l’altro decreto vale l’osservazione che la scelta della dizione “scienze umane” (in luogo di scienze dell’educazione) servisse ad allontanare lo spettro dell’Istituto Magistrale e a evidenziare la “liceità” dell’indirizzo, e dunque il suo carattere formativo e non professionalizzante, anche se, data la centralità del tema educazione, e i forti inserimenti di contenuti di area storico pedagogica e teoretico-educativa, è possibile individuare nel percorso di questo Liceo almeno un orientamento pre-professionalizzante mirato. Complessivamente, a parte qualche imperfezione, le recenti *Indicazioni* per l’indirizzo liceale di Scienze Umane presentano un quadro difendibile e didatticamente praticabile, proponendo uno sviluppo epistemologico ulteriore e positivo, sia rispetto a una posizione scienziata/oggettivista, indirettamente professionalizzante, sia rispetto all’impianto storicistico tradizionale, segnato dall’egemonia della filosofia.

Le Indicazioni Gelmini in vigore sembrano recuperare, dentro una migliore organizzazione complessiva delle proposte di contenuto, due elementi positivi già presenti nel cancellato decreto ex Moratti del 2005.

Il primo elemento è l’impianto concettuale del nuovo profilo, che evidenzia nella pedagogia e nelle “scienze umane” (distinte ma non “scollate” dalla filosofia) delle aree disciplinari di tipo originalmente storico-teoretico, dei saperi “interpretativi” (piuttosto che descrittivi), e le connota quindi di una scientificità specifica, non riducibile alla pura dimensione

10 DL 17 ottobre 2005, e Allegati C e C/7. Decreto attuativo della L. 53/2003, successivamente cancellato.

oggettivistica della ricerca empirica, che pure è importante, e naturalmente irrinunciabile.

Il secondo elemento caratterizzante è il richiamo al problema educativo, che si configura come una dimensione trasversale e unificante in concreto le diverse prospettive scientifiche delle “scienze umane” messe in campo. L’asse storico-pedagogico, piuttosto rilevante in queste indicazioni, si apre ad una riflessione sulla storia dell’educazione che dovrebbe evitare il ritorno ad una storia delle teorie (con il perdurante rischio di riduzionismi da manuale). Al di là di qualsiasi problema di denominazione, l’implicito è che, sia le cosiddette “scienze sociali”, sia le “scienze dell’educazione”, sono originariamente e strutturalmente “scienze umane” esse stesse: ciò comporta, in altri termini, che lungi dal “prendere le distanze” dalla filosofia, esse devono piuttosto riconoscere la “filosofia implicita” che sottostà alle loro teorizzazioni, e che costituisce la reale premessa delle loro ricerche, indipendentemente dalle legittimazioni empiriche delle conclusioni cui approdano. L’indicazione che lo studente deve cimentarsi direttamente con una ricerca, sotto la guida del docente, mira a far percepire lo spessore e la concretezza della dimensione di ricerca sul campo, caratteristica anche delle scienze umane, e a mettere in evidenza la necessità della metodologia scientifica da sviluppare come esito della propria formazione.

80

Resta inoltre implicito nella nozione di “insegnamento multidisciplinare”, ma si dovrebbe invece sottolineare, il fatto che fra le aree psicologiche, pedagogiche e socio-antropologiche di questo paradigma, comunque esso venga denominato, esistono interscambi e intersezioni irrinunciabili, talvolta perfino inevitabili sovrapposizioni, già al livello teorico-interpretativo. A maggior motivo tali intersezioni si riflettono nella dimensione applicativa dei modelli teorici, e gli studenti devono esserne resi consapevoli.

In questo momento storico, quindi, in cui per tutte le scienze si pone in termini rinnovati il problema della soggettività del ricercatore, delle sue premesse non dichiarate e del condizionamento intrinseco dei metodi utilizzati (Bruner, 1997; 1992), è chiaro che una rinnovata riflessione epistemologica si pone come esigenza urgente per gli studiosi e i ricercatori accademici dei nostri settori. È meno chiaro ed evidente che la stessa riflessione si ponga in termini ancora più urgenti per gli insegnanti secondari. Ma in effetti sono gli insegnanti secondari i veri mediatori delle concezioni del mondo che, attraverso la filosofia e le scienze umane (comunque denominate), si propongono alle menti degli adolescenti.

L’attuale profilo per il Liceo delle Scienze Umane pone quindi l’esigenza di una revisione per i pedagogisti accademici come per gli insegnanti e gli aspiranti insegnanti, che – occorre dirlo – negli ultimi venti anni non sono stati formati accademicamente in questa prospettiva. L’esame dei libri di testo disponibili evidenzierebbe molte lacune in questa direzione.

Piuttosto che fornire un'adesione superficiale al dettato normativo (che è un modo apparentemente indolore di neutralizzare qualsiasi proposta culturale), è dunque necessario che ogni docente (e aspirante docente) di scienze umane si interroghi oggi personalmente sulle proprie convinzioni epistemologiche, e decida di conseguenza l'impianto metodologico e didattico del suo lavoro. Insomma, i docenti secondari devono decidere "quali" scienze umane e/o sociali vogliono proporre ai loro allievi, con quali obiettivi formativi e con quali metodologie didattiche coerenti.

Per quanto abbiamo già esposto, è evidente che, in larga misura, i criteri didattici e gli obiettivi formativi propri delle discipline storico-filosofiche costituiscono anche la pre-condizione per la didattica delle restanti scienze umane e sociali. Non è possibile insegnare psicologia e pedagogia, così come le scienze sociali, fuori dalla loro storicità, fuori dallo sviluppo della cultura occidentale globalmente considerata, fuori quindi dai loro rapporti con la riflessione filosofica. La distinzione netta fra la filosofia e le scienze sociali ed umane, trasferita in termini didattici, rischia in questo caso di negare le premesse meta-scientifiche (cioè filosofiche) di esse, e le radici storico-teoretiche dei loro statuti epistemologici. La valenza formativa forte degli insegnamenti di scienze umane risiede in questo impianto consapevole, rispetto al quale la perdita di un orizzonte storico-teoretico comporta un rischio didattico immediato (Moscato, 2007). Ciò naturalmente non significa ritornare alla condizione, o ripercorrere la condizione, dei Licei tradizionali, in cui tutte le scienze umane e sociali sono state di fatto, e sono tuttora, rese invisibili dall'egemonia degli insegnamenti storico-filosofici (a parte alcune eccezioni, che hanno comunque rapporto con la formazione accademica e gli orientamenti personali dei singoli docenti).

La "scelta di campo", più o meno consapevolmente operata, si traduce sempre, perciò in una metodologia didattica congruente.

6. Il profilo metodologico del nuovo docente

Sul piano metodologico il docente di scienze umane dovrà acquisire le stesse consapevolezze e le stesse abilità strategiche di ogni docente della scuola secondaria. La prima consapevolezza da conseguire e che – a parte le necessarie conoscenze di tipo disciplinare – la professionalità docente è costituita prevalentemente da una sofisticata competenza comunicativa, declinata in diverse dimensioni, che variano dalle specifiche abilità di comunicazione didattica (esplicative, induttive, sollecitanti nei confronti degli allievi), alle modalità di comunicazione da giocare con colleghi, dirigenti e genitori, in termini sempre controllati e finalizzati. Non è sempre chiaro che non si possono sviluppare competenze di tipo organizzativo, neces-

sarie in ogni comunità di lavoro, senza una efficace capacità di comunicazione. Gli allievi imparano per suggestione e per induzione i modelli comunicativi reali e le strategie organizzative che osservano nella loro scuola.

La competenza comunicativa è tale solo se include l'ascolto attivo fra le sue strategie sistematiche, sia nei confronti degli allievi, sia nei confronti dei colleghi. Una funzionale strategia di comunicazione (e quindi anche di ascolto e ri-verbalizzazione) determina anche una modalità efficace di valutazione e di restituzione delle prove e delle prestazioni. Non sempre si riflette abbastanza sul fatto che molte delle critiche rivolte dagli allievi adolescenti ai loro insegnanti in tema di valutazione e restituzione delle valutazioni, dipendono di fatto da errori e da inadeguatezze nella comunicazione, piuttosto che da effettiva incompetenza disciplinare del docente.

Errori di comunicazione sono anche alla base della elevata conflittualità del corpo docente al suo interno e delle conflittualità che si generano nel rapporto con i genitori.

Accanto allo sviluppo di un impianto culturale e disciplinare adeguato al profilo del Liceo delle Scienze umane, occorre dunque investire in primo luogo sulle modalità di comunicazione professionale di docenti e aspiranti docenti, senza le quali non vi sarà mai sviluppo dell'efficacia valutativa e organizzativa, che sono inseparabili dall'efficacia didattica.

Gli sviluppi più recenti della ricerca sull'insegnamento ci portano oggi ad evidenziare come insegnare non possa mai coincidere con un percorso procedurale, quale che ne sia il modello teorico collocato a monte (Moscato, 2008; 2013). Insegnare comincia con un pensiero che si sforza di ridefinire un oggetto conosciuto allo scopo di comunicarlo ad un "destinatario designato". Insegnamento è una categoria di azioni umane generate da un pensiero che pensa e ripensa insieme l'oggetto e il suo destinatario, cercando "le parole per dirlo". Dunque, un insegnante efficace, lungi dal "ripetere" una lezione, piuttosto la costruisce interattivamente con gli studenti presenti. In questa attivazione cognitiva continua degli studenti, interpellati, ascoltati, riverbalizzati, si genera una motivazione intrinseca potente in ciascuno di loro. Solo da una simile motivazione si avvia un percorso cognitivo personale e auto espansivo. Ma ciò comporta che l'epistemologia della disciplina e la rappresentazione della mente dell'allievo siano entrambe costantemente presenti alla mente dell'insegnante (Bruner, 1997).

Se c'è una specificità che contrassegna l'insegnante di Scienze umane rispetto agli altri, questa è data certamente dal fatto che i suoi allievi riconosceranno l'importanza dei modelli e delle teorie pedagogico-didattiche che egli gli propone prima di tutto dall'uso che egli ne fa personalmente e professionalmente nella quotidiana attività di classe. Più che mai un docente di scienze umane ha bisogno di essere "autentico" anche professionalmente ...

Nota Bibliografica

- Bruner J.S. (1992). *La ricerca del significato*, trad. ital. Torino: Bollati Boringhieri (1990).
- Bruner J.S (1997). *La cultura dell'educazione*, trad. ital. Milano: Feltrinelli (1996).
- Massa R., Bertolini P. (1996). Il dibattito epistemologico sulla pedagogia e le scienze dell'educazione. In L. Geymonat (a cura di), *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, Vol. IX, *Il Novecento* (pp. 337-360). Milano: Garzanti.
- Moscato M. T. (2007) (a cura di). *Insegnare scienze umane*. Bologna: CLUEB.
- Moscato M. T. (2008). *Diventare insegnanti. Verso un teoria pedagogica dell'insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Moscato M.T. (2013). *Preadolescenti a scuola. Insegnare nelle secondarie di primo grado*. Milano: Mondadori.
- Pinelli G., Moscato M.T., Caputo M. (2011). Gli insegnamenti dell'area pedagogica tra professionalizzazione e riflessione pedagogica. In L. Galliani (a cura di), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei* (pp. 557-582). Tomo II. Atti della VIII Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria, Padova 2 e 3 dicembre 2010, Comunicazioni referate. Lecce-Brasica: Pensa MultiMedia.
- Visalberghi A. (1979). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.

SE