

# **La SSIS “rapita”: la formazione docente nel guado**

**Seminario di studi  
Ferrara  
11 Novembre 2008**

**a cura di Luciana Bellatalla  
coordinatore della SSIS – Sede di Ferrara**

## *Indice*

Premessa

I saluti del Magnifico Rettore

### **La voce dell'area comune e del coordinamento:**

Giovanni Genovesi, *L'ennesima spia dello smantellamento dell'Università pubblica: la sospensione della SSIS*

Massimo Baldacci, *Il modello della formazione dei docenti della scuola secondaria*

Roberto Greci, *Dieci anni di attività: un bilancio*

Antonio Genovese, *Ripensare criticamente all'esperienza SSIS, per dare un futuro alla formazione degli insegnanti*

Luciana Bellatalla, *La formazione docente: tra passato e futuro, indifferenza e precarietà*

### **La voce delle discipline:**

Maria Teresa Borgato, *La formazione docente tra passato e futuro*

Roberta Strati, *Tra il dire e il fare. Riflessioni su un decennio di SSIS*

Wanda Formigoni Candini, *1999-2009: un'esperienza di lavoro nella SSIS*

Aurelio Bruzzo, *Sul ruolo degli insegnanti e dell'istruzione per una società moderna e competitiva: alcune brevi note*

Elena Marescotti, *La Classe A036 "Filosofia, Psicologia e Scienze dell'educazione" Insegnare ad insegnare... tra ricerca e didattica*

Angela Magnanini, *Quale futuro per gli insegnanti specializzati per l'integrazione?*

Emanuela Gualdi, *Scuola e educazione motoria*

**La voce degli specializzandi :**

Silvia Farina, *La mia esperienza*

**La voce del Tirocinio:**

Andrea Marchi, *I Supervisor di Tirocino: quale futuro?*

*Documento finale*

## *Premessa*

Mi siano concesse poche parole in apertura del numero zero, che inaugura la stagione di una nuova sezione degli “annali” del nostro ateneo, quella intitolata alla “didattica ed alla formazione docente”.

Innanzitutto, nel licenziare questo numero, devo esprimere un ringraziamento da parte di tutto il Consiglio della SSIS, che di questa sezione si è fatto promotore, al Magnifico Rettore ed agli organi accademici, che hanno accolto la nostra proposta e hanno dato spazio a questo importante ambito di ricerca e di formazione.

In secondo luogo, l’occasione mi pare propizia per rivolgere un ringraziamento a tutti i colleghi, che hanno reso possibile la pubblicazione di questo primo numero e che hanno sempre sostenuto, pur provenendo da aree disciplinari disparate, la centralità della formazione docente, in ambito universitario ed il valore della Didattica e, più in generale, della Scienza dell’educazione.

Infine, non posso tralasciare di presentare più nel dettaglio l’oggetto di questo numero, che nasce in un momento del tutto particolare per la formazione dei futuri docenti, vale a dire pochi mesi prima che la SSIS, cui il numero è dedicato, chiuda definitivamente i battenti.

Quando, nel luglio 2008, la neo ministra Gelmini decise, non inaspettatamente, ma certo in maniera improvvisa, di sospendere le procedure per avviare il X ciclo della Scuola di Specializzazione, cui il precedente ministro aveva già dato il suo assenso con un decreto, il Consiglio della SSIS ferrarese deliberò un seminario di studio. E lo fece non per celebrare il servizio funebre ad un istituto, per il quale il nostro ateneo – dal Rettore a tutti docenti – ha profuso energie ed entusiasmo, ma piuttosto per fare un bilancio dell’attività svolta e cercare di disegnare possibili scenari per la formazione degli insegnanti nel futuro.

Sullo sfondo c’era e c’è un assunto fondamentale: l’università deve continuare ad essere il luogo deputato a questo processo di formazione, mettendo in atto, come è accaduto in questi dieci anni, la sinergia tra la Scienza dell’educazione, i saperi disciplinari e la scuola militante. Insomma, si tratta - come nelle pagine seguenti viene detto e ribadito da tutti gli interventi - di non disperdere l’eredità di una istitu-

zione e di un modello formativo, che sarebbe stato più accorto non chiudere, ma, semmai, riformare, mantenendone le istanze ed i caratteri di base.

Questo numero, dunque, raccoglie gli atti di quella giornata di studi, l'11 novembre 2008, che ha dato voce a tutte le componenti della SSIS. Il numero mantiene il titolo del convegno, *La SSIS "rapita": la formazione docente nel guado*, che era stato appunto pensato per mettere in luce con immediatezza lo scopo con cui era stato proposto ed organizzato, quello, appunto, di tirare le fila di un'esperienza e, al tempo stesso, gettare i semi del lavoro futuro.

E, non a caso, il numero raccoglie gli interventi del seminario e si conclude con il documento che fu elaborato in conclusione della giornata ed approvato da tutti gli intervenuti.

Oggi, licenziando il numero zero degli "Annali della Didattica e della formazione docente", vorrei poter dare qualche indicazione per quel futuro che abbiamo più volte evocato nel nostro seminario. Ma il panorama non è meno incerto di qualche mese fa: è stata avanzata una proposta da una commissione. Ricondata nell'alveo delle Facoltà, la formazione docente sarà ridotta ad un anno di Tirocinio Formativo Attivo (TFA), in condominio tra scuola ed università. Ma quando tutto questo comincerà e come si potranno affrontare concretamente i problemi che la nuova organizzazione pone – già sulla carta – è difficile a dirsi. Nei mesi scorsi molto si parlava di questo nuovo modello, se non altro per garantire la conclusione dell'iter formativo a quegli specializzandi della SSIS che, per motivi disparati, non hanno potuto concludere nei tempi stabiliti la loro formazione. Ora *maiora premunt*, o almeno così sembra, e su questa partita è calato di nuovo il silenzio.

Ma, a questo punto, le parole di premessa sono già troppe. E non voglio chiudere con un accento di sconforto: in fondo il numero zero di una nuova rivista è un evento da salutare con gioia ed anche con trepidazione. Che, dunque, "soave sia il vento" per questa nuova iniziativa, cui auguriamo una vita lunga e operosa.

Luciana Bellatalla

*Patrizio Bianchi*  
*Magnifico Rettore*  
*dell'Università di Ferrara*

Con un sentimento contrastante porgo il benvenuto a tutti i convenuti a questo seminario di lavoro. Contrastante perché, da un lato, è con orgoglio e piacere che mi rivolgo a voi, essendo stata Ferrara la prima (se non l'unica) sede che ha voluto riflettere e dare un segno all'indomani della sospensione della SSIS da parte del ministro Gelmini; ma, dall'altro, è con una certa tristezza ed un certo rimpianto che guardo al tramonto della stagione della Scuola di Specializzazione per i futuri insegnanti.

Su questa Scuola, l'università di Ferrara ha investito in risorse ed ha manifestato, da qualche anno a questa parte, grande interesse: la nostra fiducia nelle istituzioni pubbliche, specialmente nel settore dell'istruzione, dell'educazione e della formazione; la nostra convinzione che l'insegnante sia la chiave di volta del sistema formativo e scolastico; la consapevolezza che la SSIS sia stata un'occasione innovativa unica per la scuola italiana; tutto questo, insomma, ci ha reso interessati ed attenti alle vicende della SSIS nel nostro Ateneo. In particolare ci è sempre apparso notevole il ruolo della Pedagogia e delle Scienze dell'educazione nella formazione dei futuri docenti: un elemento in più per investire su questa Scuola di specializzazione e per rivolgerle particolari attenzioni.

E i risultati – frutto della serietà degli studi, dell'impegno dei docenti e dell'organizzazione sollecita ai bisogni della SSIS - non sono mancati sia per l'incremento continuo delle iscrizioni e per l'arrivo di molti studenti da varie parti d'Italia, anche molto lontane dalla nostra città, sia per i risultati dei nostri specializzandi sia per gli sbocchi lavorativi che hanno trovato, una volta usciti dall'università.

La chiusura della SSIS si staglia sullo sfondo di una crisi economica che si preannuncia lunga e difficile e che finisce per giustificare tagli e riduzioni al mondo dell'istruzione e della ricerca. Se è vero, infatti, che in questi settori non mancano elementi critici ed aspetti su cui intervenire per migliorare le istituzioni, è altrettanto vero che non saranno tagli e restrizioni a migliorare la situazione.

Riunirci qui oggi per discutere di questi complessi problemi deve

dare forza e coraggio per proseguire nella strada aperta da tempo ed in cui crediamo. Infatti, se le circostanze oggi sembrano avverse e la congiuntura economico-sociale pare congiurare contro la scuola, la docenza e la cultura in generale, è nostro dovere non farci intimorire o avviliti o, peggio, cedere alla disperazione del momento. La resistenza – che sempre deve essere alleata con la ricerca e con lo stile di vita dell'intellettuale - deve venire dalla speranza e dalla fiducia nella dimensione pubblica della ricerca, cui non dobbiamo venir meno.

*La voce  
dell'area comune  
e  
del coordinamento*

*L'ennesima spia dello smantellamento  
dell'Università pubblica: la sospensione della SSIS*

*Giovanni Genovesi  
Coordinatore Area comune*

Da qualche mese a questa parte, le riunioni di Facoltà hanno assunto un'aria decisamente catastrofica e deprimente se non addirittura terroristica. Nell'ultimo consiglio, per esempio, è stato ricordato con insistenza il pericolo che nel 2010 se non già dalla fine del 2009, gli stipendi di tutto il personale saranno a rischio. Altro che l'ottimismo ebete del presidente del Consiglio dei ministri. Qui si viaggia verso la chiusura degli Atenei e la fine stessa della nostra esistenza e di tutti quelli che, in qualche modo, sono agganciati economicamente a noi, e c'è poco da progettare nuove possibilità di accorpamento di corsi di laurea o di studio, salti mortali per allearsi con altri Atenei per mettere in piedi uno straccio di laurea magistrale.

Tutto questo è solo una perdita di tempo, un esercizio che serve semmai solo per distogliere l'attenzione dal burrone in cui stiamo precipitando. O, meglio, in cui ci stanno sospingendo da anni governi distratti verso il sistema formativo e, nel migliore dei casi, disinformati sui suoi vari segmenti, ma intenzionati a passare alla storia per avervi, in qualche modo, posto un rimedio, magari con una bella riforma che ne coinvolgesse tutti gli ordini dall'asilo nido all'Università.

Il fatto penoso è invece quello di dover riconoscere che da quando il ministero dell'Università è stato costituito, ossia dal 1989 con Ruberti, le cose sono andate sempre più precipitando. Non voglio certo dire con questo che ciò sia dipeso dal divorzio dal ministero della Pubblica Istruzione, al quale del resto non è stato riservato un destino migliore e anche le volte che sono ritornati a congiungersi, come per esempio con l'attuale governo, le cose non hanno mostrato di prendere una piega positiva. Anzi, proprio con la gestione (?) Gelmini, il baratro si è aperto sotto i piedi dell'Università. I tagli decisi dal ministro, sotto la pressione preponderante, del suo tristemente prestigioso collega Tremonti, sono insopportabili. Essi prevedono di raggiungere una diminuzione del Fondo Finanziario Ordinario di un miliardo e mezzo per tutte le Università al 2013. Se le cose stanno così, nel 2013 non ci

sarà più nessuna Università degna di questo nome, dato che non esisteranno più neppure quelle sedi più fortunate e che, per ragioni diverse e non certo legate all'eccellenza, sono state più "foraggiate" dallo stesso governo, a prescindere dal suo essere di destra o di sinistra.

Chi spera che le Università possano risorgere grazie al marchingegno della fondazioni private e con l'occhiuta sorveglianza del ministro Brunetta con i suoi tornelli rimarrà ben presto deluso, se almeno avrà il coraggio di ammetterlo. E questo perché l'Università potrà migliorare solo nell'affinamento dell'ottica humboldtiana che ne fu la madre moderna e grazie all'attenzione alle sue necessità logistiche e finanziarie. Si tratta di un'attenzione che rappresenta la *conditio sine qua non* per una cura ricostituente della qualità dell'Università. Altro che tagli! La cui necessità, peraltro, con stile da imbonitori e ciarlatani, viene astutamente confusa con operazioni di sana moralizzazione contro lo strapotere dei baroni e delle loro parentopoli. Se c'è da regolarizzare e da colpire chi ha derogato in maniera furfantasca dalle regole dell'etica civile, lo si faccia attraverso le vie della giustizia ordinaria e facendo pagare ai responsabili i dovuti risarcimenti, ma non si facciano torbide operazioni di declassamento dell'Università cercando di sporcarne l'immagine presso l'opinione pubblica e, comunque, azzerandola nelle sue funzioni.

Funzioni che avrebbero bisogno, invece, di essere chiarite al meglio e altrettanto al meglio potenziate. Coloro che negli ultimi quindici anni, almeno, sono stati o si sono trovati, quasi per caso talvolta, a governare le sorti dell'Università hanno agito solo come un cieco che vuole assestare delle bastonate. E questo nel migliore dei casi, perché non sono mancati interventi oculati e ben indirizzati come mira, ma del tutto privi di efficacia, basti pensare alle lauree triennali rese indipendenti o, comunque, non legate alle lauree specialistiche, oppure alla volontà pressante di fare dell'Università un luogo di preparazione professionale a scapito della preparazione culturale. Si è trattato di stoltezza se non addirittura di una incoercibile volontà di dissoluzione che ha stremato gli Atenei, ha fiaccato la loro potenzialità di essere soprattutto luoghi dove si insegna a fare ricerca, l'unica vera attività propedeutica ad ogni tipo di professionalizzazione o di specializzazione.

Le Università, che avrebbero potuto finalmente trovare la loro identità ed il loro completamento nella formazione *post-lauream*, sono state ferite a morte dai tagli della cosiddetta riforma Gelmini.

Non intendo entrare partitamente negli anfratti creati da questa scure ministeriale, impropriamente chiamata riforma, in tutti i settori del sistema formativo. Mi voglio soffermare solo su un aspetto, creduto

peraltro, come si evince dal poco o nulla scalpore che esso ha suscitato nell'opinione pubblica, del tutto secondario o, comunque, trascurabile. Io, al contrario, lo intendo come fondamentale non solo per la corretta esistenza dell'Università, ma per quella di tutta la società.

Si tratta della Scuola di Specializzazione per gli Insegnanti Secondari, l'istituzione che ha, giustamente, rappresentato il fiore all'occhiello del ministero Ruberti per la grande innovazione che essa aveva introdotto e per la valorizzazione che, almeno di principio, essa dava alla scuola e all'insegnante.

Con il ministero Gelmini la SSIS è stata sospesa o, per dirla come le cose stanno, è stata uccisa. Il colpo di grazia le è stato dato, è vero, dal governo Berlusconi. Tuttavia, bisogna dire, che pugnalate di non sottovalutabile entità erano già state inferte dai governi precedenti.

Comunque la coltellata finale le è stata inferta dal governo del Cavaliere, ministro la dottoressa Mariastella Gelmini, che ha sepolto la SSIS nella congerie dei vari tagli di spesa cui è stato sottoposto il mondo che lei presiede, o che dovrebbe presiedere.

Il colpo mortale è stato secco e preciso, e ha preso la forma dell'art. 64, comma 4-ter della Legge 6 agosto 2008 n. 133 che recita: "Le procedure per l'accesso alle Scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario attivate presso le università sono sospese per l'anno accademico 2008-2009 e fino al completamento degli adempimenti di cui alle lettere a) ed e) del comma 4".

Le lettere a) ed e) indicano due dei criteri di criteri di revisione dell'attuale assetto ordinamentale, organizzativo e didattico del sistema scolastico e, rispettivamente, sono i seguenti:

a) razionalizzazione ed accorpamento delle classi di concorso, per una maggiore flessibilità dell'impiego dei docenti;

e) revisione dei criteri e dei parametri vigenti per la determinazione della consistenza complessiva degli organici del personale docente ed ATA, finalizzata ad una razionalizzazione degli stessi.

Vi sarebbero molte cose da dire e da chiedere sulle ragioni, non solo sui motivi, di tali mosse, ma alcuni punti si fanno strada con più urgenza di altri. Mi limiterò a questi, che peraltro sono quelli verso i quali si è appuntata sia la mia sensibilità culturale di docente di Pedagogia, sia di cittadino che ha a cuore le sorti della società.

Passo, dunque, a indicare i punti salienti, sia pure in una brutale sintesi.

La SSIS è stata rapita o uccisa, ma quasi nessuno, al di là dei diretti interessati, se n'è accorto o, comunque, ha dato segni di protesta o di giubilo per la sua sparizione.

Cortei di studenti medi e universitari e anche di docenti di ogni or-

dine e grado fino ai docenti universitari hanno percorso le strade e hanno occupato piazze e scuole e sedi universitarie di varie città italiane manifestando contro i tagli del ministro Gelmini per tutto il comparto scuola e per l'università, contro il ritorno del maestro unico, contro la diminuzione del tempo scolastico, contro il precariato docente e i massicci licenziamenti dei docenti, ecc., ma nessuna voce si è alzata per chiedere che fine abbia fatto la SSIS, per quale ragione, e con quali strumenti si pensa di rimediare al vuoto che, comunque, la sparizione *sine die* della SSIS ha lasciato.

Lo stesso dicasi per quanto riguarda il mondo dell'informazione, televisione e carta stampata: non un rigo sulla scomparsa, sospensione, morte, come la si vuol chiamare, della SSIS.

Una delle più recenti istituzioni della politica scolastica – non è riuscita a compiere dieci anni – è stata soffocata prima. Dal governo di centro-destra, certo, ma le ragioni vengono da lontano. Vengono da una società che ha da sempre considerato gli insegnanti trasparenti, ossia non li vede, il suo occhio li trapassa da parte a parte per la semplice ragione che essi contano poco o niente socialmente parlando. È un modo di guardare che ha radici profonde e non c'è governo che abbia fatto qualcosa per cambiare rotta. Sinistra e destra, sia pure per ragioni diverse, non sanno porre la dovuta attenzione al problema. Se gli stessi governi di sinistra hanno espresso titubanze e incertezze sulla SSIS, perché non hanno mai capito bene l'importanza del ruolo sociale dell'insegnante, perché mai un governo di centrodestra avrebbe dovuto esitare ad eliminarla, cercando di dimostrare che la scuola la si può fare senza gli insegnanti. Perché non è possibile nascondersi dietro ad un dito: eliminare la Scuola di specializzazione per gli insegnanti (SSI), è una follia, che si pone perfettamente in linea con la considerazione minimale che si ha dell'insegnante di cui si crede di poter fare a meno.

Secondo punto da rimarcare è che, contrariamente al pensiero di coloro che ci governano, io credo con tutte le forze della mia ragione di ricercatore nel settore della Scienza dell'educazione e della storia della scuola, che la SSIS sia da vedere l'iniziativa più interessante e coraggiosa che lo Stato italiano abbia attuato dalla sua Unità, nei confronti dell'universo formativo.

Era una istituzione che l'Italia non aveva mai avuto: una scuola per la formazione degli insegnanti. Sarebbe stato necessario perfezionarla, allargandola innanzitutto ai docenti di tutti gli ordini di scuola, avrebbe dovuto essere seriamente a numero programmato e, quindi, altamente selettiva negli ingressi e nelle uscite, avrebbe dovuto avere una frequenza obbligatoria al 70% per cinque giorni pieni alla settimana

per un intero anno accademico, gli specializzandi avrebbero dovuto essere pagati, come del resto tutti gli specializzandi delle scuole post-universitarie. Inoltre, avrebbe dovuto essere non solo abilitante, ma dare adito direttamente all'ingresso in ruolo. Insomma, avrebbe dovuto essere troppe cose e, quindi, sarebbe stata innanzitutto una costante fonte di spesa e anche di grattacapi, altro aspetto che è altrettanto intollerabile per qualsiasi governo di scarsa lungimiranza.

Pertanto, meglio sopprimerla, tanto di insegnanti ce ne sono già troppi e quando ci sarà bisogno di nuovi in qualche modo si provvederà. Per circa centocinquanta anni si è provveduto senza che vi fosse nessuna scuola ad hoc per la loro formazione, ossia non provvedendo ma affidandosi al caso battezzato missione, si potrà bene continuare a farlo senza troppi scossoni. Grosso modo deve essere stato questo il ragionamento (si fa per dire!) di Brunetta, Gelmini, Tremonti (in rigoroso ordine alfabetico e non di peso politico) e compagni nel decretare la morte per strangolamento della SSIS, senza neppure provvedere a come sostituirla. Del resto, perché preoccuparsi in tal senso? Alla fin fine si tratta di una scuola che, di fatto, nessuno – almeno di coloro che hanno potere – tiene in gran conto e non solo il governo Berlusconi, che ha fatto quello che altri aveva pensato di fare e ha tolto di mezzo, sia pure in maniera brutale, una enorme fonte di grane. Anzi, a pensarci proprio bene - potrebbe continuare questo governo - varrebbe la pena di sopprimere la scuola stessa come istituzione pubblica obbligatoria e gratuita per tutti i cittadini, garantita dallo Stato. È così malvista dall'opinione pubblica e ha un posto così infimo nell'immaginario collettivo che varrebbe la pena eliminarla e sostituirla con fondazioni private. Il ministro Gelmini, del resto, ha già fatto delle dichiarazioni in tal senso, assieme ad altre che una maggiore cautela intellettuale avrebbe consigliato di tacere. Nessuno si ribellerebbe, così come nessuno tra gli addetti ai lavori, eccetto l'isolata sede dell'Università di Ferrara, si è ribellato per l'assassinio della SSIS. Evidentemente non è più di moda, o non è politicamente corretto, oppure fa parte di un *fair play* secondo il quale l'opposizione è giusto che collabori con la maggioranza o, meglio, è giusto che la si lasci fare quando si sporca le mani per fare quello che la stessa opposizione avrebbe voluto fare senza averne il coraggio. Una ragione di questo silenzio assenso ci dovrà pur essere. Non la conosco, e quel poco che intuisco mi fa veramente schifo. Intanto, il governo del Cavaliere potrà procedere indisturbato all'eliminazione della scuola pubblica. Ma, forse, una volta consumato il delitto della SSIS, il governo non avrà bisogno di compierne direttamente un altro, ossia quello di uccidere la scuola pubblica. Senza insegnanti è destinata a morire da

sola. Ha già cominciato.

Averla eliminata è stato veramente un delitto di enorme portata negativa per il settore della formazione.

Dal punto di vista della Scienza dell'educazione è veramente difficile affermare a cuor leggero che è giusto e necessario che la Scuola non solo non sia corretta e potenziata, ma debba essere chiusa.

La Scienza dell'educazione ha una ragione di essere se coltiva il suo oggetto, ossia l'educazione come ideale (*educazionità*) che comprende necessariamente anche la scuola come ideale (*scuolità*). L'oggetto della Scienza dell'educazione è, come tutti gli oggetti di scienza, un ideale (un paradigma) come tale irraggiungibile ma perennemente perseguibile. Ciò avviene nella scuola (il modello), il luogo, appunto, in cui più sistematicamente può essere perseguito il rapporto educativo. Questo grazie all'insegnante, che è colui che ha la consapevolezza dell'esserci dell'educazione come ideale. L'ideale educativo o *educazionità* è, dunque, un oggetto di scienza, che possiamo identificare come un paradigma, ossia un modello archetipico al quale si ispirano tutti i modelli operativi, che sono le misure prese per poter soddisfare per quanto possibile l'ispirazione al paradigma.

La distinzione tra paradigma e modello è utile, peraltro, per far comprendere la diversa funzione dell'educazione intesa come ideale rispetto all'educazione intesa come dimensione fattuale. La prima è oggetto di scienza e non è suscettibile di una completa realizzazione, la seconda, laddove sa ispirarsi alla prima, può tentare di realizzarne una parte per quanto piccola sia. Ciò significa che il paradigma contiene potenzialmente l'aggancio a tutti i modelli possibili, tra cui quelli che si mostreranno in maggiore consonanza procederanno proficuamente più a lungo nell'operazione di perseguimento dell'ideale, senza peraltro riuscire a diminuire le distanze tra fattualità e ideale. Di queste consapevolezze deve essere partecipe l'insegnante che, pertanto, ha bisogno di essere formato ad hoc.

La SSI aveva e avrebbe dovuto avere questa funzione, migliorando sempre più le sue strutture e il suo apparato logistico e valorizzando in pieno la primarietà della Scienza dell'educazione e delle Didattiche disciplinari, ossia della Scienza dell'educazione che utilizza i vari contenuti presenti nei curricula della scuola.

In quest'ottica, che individua la professionalità dell'insegnante non certo limitata alla padronanza delle competenze disciplinari, ma spinta fino a sapere perché insegnarle ad altri e come utilizzarle per andare oltre di esse, la Scuola di specializzazione per l'insegnamento è fondamentale e sospenderla o sopprimerla deve essere stigmatizzato come un atto del tutto insensato.

Se così non fosse, come del resto, così non è stato, vorrebbe dire che le linee di ricerca di una scienza sono in contrasto con le linee della Politica. E questo è da vedersi senz'altro come un male, perché laddove la politica continua a prevaricare l'educazione e con essa la scuola, significa che in quella società dove ciò avviene non c'è educazione e non ci si preoccupa di porre le basi per perseguirla. Infatti si taglia le gambe agli insegnanti che sono gli unici professionisti che possono cercare di perseguirla.

Un insegnante, come sopra dicevo, non è solo un esperto della materia, ma è colui che sa perché e come la si insegna, perché sa cosa è la scuola, cosa è l'educazione, cosa è la Scienza dell'educazione e, forte di queste consapevolezze, sa pescare a 360° in tutti i saperi possibili per utilizzarli al fine di allargare l'influenza e l'incisività dell'educazione.

Mancando questa consapevolezza l'insegnante non esiste e non deve fare meraviglia che chi si faccia passare per tale finisce per essere ritenuto, uno pseudoprofessionista che non è degno di riconoscimenti sociali. Del resto, dal più al meno è sempre stato così fin dai tempi antichi al punto che lo stesso nome di "maestro" può suonare come una burla. Il mondo antico e le società fino al XVIII secolo sostanzialmente non avevano scuola e il problema si presenta in modo tangenziale e per flash. Basterebbe rifarsi ai testi classici dove compaiono gli accenni al maestro (Plauto, Marziale, Ovidio, ecc.) per rendersi conto della considerazione in cui era tenuto, specie per quanto riguarda i primi gradi dell'insegnamento, quelli per i quali si è convinti che non fosse necessaria alcuna competenza particolare, ma solo una grandissima dose di pazienza che, peraltro, era invece poca o del tutto assente. Il maestro era tristemente noto soprattutto per le botte, unica vera competenza che mostrava di avere, che impartiva con metodo e con studio. In sostanza, l'immaginario collettivo ha sempre coltivato l'idea che a scuola la vera fatica e la vera pazienza erano tutte a carico dell'allievo. Il maestro emerge come cattivo e fannullone. Come si può tenere in alta considerazione un simile personaggio? Oggi, a prescindere da casi infami come quelli in cui la maestra taglia la lingua all'allievo irrequieto e in cui gli scolari sono oggetto di abusi sessuali come a Rignano Flaminio, si è certamente attenuata l'idea del maestro *plagosus*, e, comunque, violento, ma non è però venuta meno quella dell'insegnante come individuo di non grande cultura che fa il suo mestiere più o meno procedendo casualmente e, sostanzialmente, senza grande sforzo lavorativo. Si tratta di un'immagine pericolosa, quella del maestro *bricoleur* e fannullone che anche qualcuno dell'esecutivo farebbe bene a fare in modo che non attecchisse. Una

svolta effettiva e decisiva sulla professionalità dell'insegnante poteva venire solo dalla Scuola di specializzazione. Ma essa non è più. Perché?

Ultimo punto: da che cosa sarà sostituita la SSIS? Chi lo deciderà? Una solita commissione fatta dagli amici degli amici?

Perché dobbiamo fidarci di procedimenti casuali e di stile mafioso che bypassano le istituzioni scientifiche?

Bisogna sperare che siano veramente abbandonati, dunque, i consigli di falsi consiglieri che cercano benemerienze dicendo ai politici ciò che vogliono sentirsi dire e seguiamo invece la via regia della Scienza dell'educazione per la formazione dell'insegnante: la Scuola di specializzazione gestita dall'università.

## *Il modello della formazione dei docenti della scuola secondaria*

*Massimo Baldacci  
Presidente della SIPED*

In questo contributo esamineremo il modello di formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria che si è affermato negli ultimi dieci anni, grazie all'esperienza delle SSIS.

Il nucleo di questo modello sembra caratterizzato da due idee fondamentali: un'idea complessa della professionalità docente e l'idea di curriculum integrato.

*L'idea complessa della professionalità docente* è legata al superamento di concezioni parziali e unilaterali dell'insegnante: ora visto come mero esperto di contenuti, ora di metodi didattici, ora depositario dell'istruzione, ora educatore.

Ci si è resi conto che il mestiere d'insegnare richiede una pluralità di competenze:

- la *competenza culturale*: relativa alla padronanza degli oggetti d'insegnamento e che richiede essenzialmente l'acquisizione di saperi disciplinari;

- la *competenza didattica*: riconducibile alla padronanza delle metodologie d'insegnamento e che postula saperi inerenti alla pedagogia, alla didattica generale e alle didattiche disciplinari;

- la *competenza relazionale*: concernente la capacità di sapersi rapportare efficacemente con gli alunni e legata prevalentemente a saperi psico-socio-antropologici;

- la *competenza organizzativa*: relativa alla predisposizione e alla gestione degli ambienti della formazione e connessa ai saperi delle scienze dell'organizzazione scolastica.

Si è inoltre capito che la complessità della professionalità del docente non è dovuta solo alla molteplicità delle dimensioni di competenza che implica, ma anche al fatto che tali dimensioni si devono variamente intrecciare ed integrare nel contesto delle pratiche scolastiche.

Da qui la seconda idea: quella del curriculum integrato.

*L'idea di un curriculum integrato* è basata sulla connessione di corsi,

laboratori e tirocinio secondo un circolo tra teoria e prassi:

– i *corsi curricolari* mirano ad assicurare le strutture concettuali capaci di interpretare l'esperienza formativa e di guidare la formulazione d'ipotesi di lavoro;

– i *laboratori* hanno lo scopo di fondere conoscenze dichiarative e procedurali, trasformandole in competenze intelligenti, dotate di un profilo riflessivo;

– il *tirocinio* è da vedere come il terreno in cui l'apprendistato culturale (l'imparare da insegnanti già esperti) s'intreccia con la prassi della ricerca-azione (col circolo attività-riflessione) creando l'opportuna tensione tra innovazione e tradizione didattica.

Si deve evidenziare che la vera novità è costituita dall'*ottica integrata* secondo cui vengono concepiti questi dispositivi formativi: non semplici tessere di un mosaico, ma piste che si intersecano variamente.

Queste forme di lavoro, infatti, non rappresentano una novità assoluta nella didattica universitaria. Tuttavia, in precedenza, i loro rapporti erano stati concepiti alla luce di una *logica gerarchica*, secondo la quale prima viene la teoria e poi la pratica, che deve esserne l'applicazione.

Perciò, prima vengono i *corsi curricolari* nei quali si apprendono le conoscenze teoriche; poi i *laboratori* in cui si impara a farle diventare operative, ed infine il *tirocinio*, nel corso del quale si trasferiscono sul campo le conoscenze e le abilità acquisite.

In realtà, una logica gerarchica e sequenziale di questo tipo si è mostrata incapace di spezzare veramente l'incapsulamento delle conoscenze acquisite nel percorso universitario, le quali tendono a permanere "accademiche" nel senso deteriore del termine, e a non fondersi nelle pratiche professionali reali.

Qualsiasi pratica professionale complessa non richiede, infatti, la mera "applicazione" di conoscenze e soluzioni acquisite in astratto, ma l'attitudine ad affrontare, in maniera intelligente e riflessiva, i problemi del proprio campo di attività.

Per altro, anche una mera *logica empirica*, basata su una professionalità tutta costruita sull'esperienza professionale e quindi affidata puramente al tirocinio sul campo, appare segnata da gravi limiti.

Se l'apprendimento dall'esperienza avviene per mera pratica, senza una riflessività nutrita da adeguate conoscenze pedagogiche, si formeranno abitudini professionali rigide e poco consapevoli. Il corredo professionale del docente, cioè, tenderà a cristallizzarsi in una serie di copioni fissi, privi di flessibilità, e disseminati di pregiudizi di senso comune.

La *logica dell'integrazione* sembra in grado di superare tanto i limiti del modello gerarchico, quanto quelli del modello empirico. Infatti, oltre a consentire di formare competenze culturali, didattiche e relazionali, tale modello presenta un valore aggiunto. Cerchiamo di spiegarci.

La formazione iniziale possiede un valore strategico, rappresenta la “matrice” che, nel bene e nel male, è destinata a condizionare la formazione sul campo. In particolare, se è vero che l'insegnante apprende dalla propria pratica professionale, è parimenti vero che la qualità di tale apprendimento dipende da come egli ha *imparato ad apprendere dall'esperienza*: se in maniera meccanica o riflessiva e intelligente.

Ecco, allora, il valore aggiunto del *modello integrato*: la formazione collaterale di una *competenza metacognitiva*. Si tratta di una competenza di secondo ordine che tende a regolare l'espressione delle competenze di primo livello.

Questa particolare meta-competenza caratterizza *l'insegnante come ricercatore*: dà luogo ad un atteggiamento riflessivo e ad una propensione investigativa verso la propria pratica professionale. Porta cioè a vedere l'insegnamento come un campo di problemi, da affrontare in maniera altamente pensante e in uno spirito di ricerca, secondo un processo in cui porsi domande, formulare ipotesi di lavoro, sperimentarle, riflettere sui risultati e tornare così a porsi nuove domande, e via di seguito. Così configurato, l'insegnamento diviene una ricerca-azione continua.

Grazie al modello integrato, perciò, è ipotizzabile che la formazione iniziale universitaria dei docenti, oltre ad equipaggiarli di un *set* di competenze fondamentali, permetta loro di *imparare ad apprendere dalla propria esperienza in maniera intelligente*, gettando così le basi per una formazione in servizio permanente e di elevata qualità.

Se queste due idee – l'idea complessa della professionalità docente, e quella di curriculum integrato – rappresentano il nucleo del modello che ha ispirato gli ultimi dieci anni della formazione iniziale dei docenti, la domanda è se tale modello resterà in vita o sarà archiviato dalla prossima riforma.

Le preoccupazioni riguardano in primo luogo la distribuzione dei crediti formativi tra i grandi ambiti di competenza.

Il timore è che tale distribuzione non si limiti a porre al vertice della gerarchia l'ambito dei saperi disciplinari (com'è del tutto condivisibile: nessuno dubita che il docente debba essere culturalmente ben attrezzato e capace di padroneggiare la propria materia d'insegnamento), ma lo faccia in maniera così sperequata da rendere quasi residuale lo spazio degli altri ambiti (pedagogico-didattico, psi-

co-socio-antropologico, professionale) e in ogni modo ben lontano dalla “massa critica” che sarebbe necessaria per produrre vere competenze.

Quale tipo di docente di secondaria ne emergerebbe? All’incirca il medesimo di sempre: l’insegnante la cui perizia professionale è sostanzialmente ricondotta alla padronanza dei contenuti.

Si tratta, insomma, della vecchia soluzione gentiliana un poco attenuata. Quale genere di scuola implica un docente di questo tipo? Rielaborando liberamente l’idea dell’educazione come sintesi a priori, si può asserire che questa soluzione implica una scuola in cui le caratteristiche d’ingresso dell’alunno garantiscono a priori la sintesi “spirituale” – per così dire – con l’insegnante.

Si tratta di un insegnante che postula una scuola dove gli alunni hanno livelli d’ingresso tendenzialmente omogenei e adeguati rispetto ai saperi da assimilare, e modi di apprendere sintonizzati sull’unico mediatore didattico che questo genere di docente è in grado di usare: la lezione frontale; in cui gli alunni hanno un interesse pressoché spontaneo per i saperi e hanno introiettato il principio di autorità e di asimmetria dei ruoli che regna a scuola.

In una scuola di questo genere, il tipo d’insegnante in questione risulta pienamente adeguato ed efficace. Purtroppo la scuola reale mostra caratteri marcatamente diversi da questi.

È una scuola che appare caratterizzata dall’eterogeneità dell’utenza; un’utenza che appare ben diversa da quella postulata dal docente gentiliano.

La sintesi “spirituale” dell’alunno col docente non è dunque garantita a priori: deve essere ricercata a posteriori – nell’esperienza dell’insegnamento – tenendo conto delle effettive caratteristiche dei discenti e avvalendosi di competenze pedagogico-didattiche e psico-relazionali. Competenze rispetto alle quali questo tipo di docente sarà però poco attrezzato.

È allora facile prevedere che gli insegnanti formati in questa maniera, anche se padroni della propria materia, si troveranno in difficoltà nel trasmetterla ai propri alunni; saranno disorientati di fronte alla loro eterogeneità cognitiva; spaesati e delusi davanti al loro disinteresse; smarriti di fronte ai problemi di relazione con la classe. Forse cercheranno di fare comunque del loro meglio. Ma la scuola secondaria di cui ci sarebbe bisogno – capace di promuovere contemporaneamente la qualità dei saperi, l’uguaglianza formativa e la valorizzazione delle diversità – rischierà di non realizzarsi.

*Dieci anni di attività: un bilancio*

*Roberto Greci*

*Coordinatore della SSIS dell'Emilia Romagna*

Ringrazio gli organizzatori per avermi invitato a questo incontro importante, necessario, auspicato in un momento come questo; momento in cui, dopo un iniziale stupore, abbiamo realizzato che la SSIS è finita. Almeno nella formula che abbiamo conosciuto in questi anni, una decina di anni, in cui ci siamo impegnati per il suo impianto, prima, e per il suo funzionamento poi. In verità la sorpresa era annunciata. È dal primo anno di istituzione che ci siamo chiesti che ne sarebbe stato della SSIS l'anno seguente. E questo non tanto perché ogni anno si attendeva il decreto ministeriale di attivazione del nuovo ciclo; questo era assolutamente previsto, quindi normale, scontato, giusto. Quanto perché una serie di soggetti, interni ed esterni, ci chiedeva, reiteratamente, se l'anno successivo la SSIS sarebbe stata ancora in vita.

Questa incertezza diffusa, non istituzionale, ma in certi casi talmente invasiva da essere fortemente percepita e quindi anche creduta da chi lavorava dentro la Scuola, ha pesato, indubbiamente, sulla vita stessa dell'istituzione. Ha pesato perché esponeva la SSIS a debolezze, a mancanza di credibilità, la costringeva – cosa veramente bizzarra - a porsi sulla difensiva, quasi a dovere costantemente giustificare la propria esistenza e la propria utilità. Ebbene, abbiamo sopportato anche questo e abbiamo difeso la Scuola per quanto ci è stato possibile. Anche quando avremmo desiderato lasciare tutto, invece di impegnare energie che avremmo potuto impegnare in maniera più proficua, visto che tutti noi siamo docenti, ricercatori, impegnati in molte altre cose. Anche quando sentivamo, in maniera più o meno espressa, atteggiamenti ingiusti e malevoli provenienti da soggetti, ancora una volta interni ed esterni, non tanto nei confronti nostri, ma anche degli specializzandi e delle strutture che cercavamo di fare funzionare. Ciascuno di noi avrà affrontato classi numerose di specializzandi aggressivi e a volte lividi nei confronti di chi lavorava e faceva funzionare le cose. Ciascuno di noi avrà dovuto fare fronte a domande insinuanti di sindacati che mettevano in cattiva luce la novità e che orientavano gli atteggiamenti degli specializzandi. Ciascuno di noi avrà sperimentato la

scarsa disponibilità di istituti scolastici che avrebbero dovuto collaborare con la SSIS per i tirocini previsti dalla legge. Ciascuno avrà provato le difficoltà dei rapporti con il Ministero e con gli uffici scolastici regionali e con certe loro inerzie (almeno su questo fronte). Ciascuno avrà conosciuto le difficoltà di rapporti con le amministrazioni universitarie per fare capire i bisogni, minimi, di funzionamento (didattici, contrattuali, logistici, di personale). Ciascuno avrà provato le difficoltà di ottenere la collaborazione di colleghi per l'insegnamento entro la Scuola. Voglio dire che ogni minima questione, fosse di natura organizzativa o didattica, si trasformava regolarmente in un problema grave, risolvibile con fatica e, spesso, solo parzialmente o in maniera inadeguata o con tempi eccezionalmente lunghi.

Non si tratta di uno sfogo finale; ciascuno di noi, adulto e vaccinato, sapeva di queste difficoltà, le provava sulla propria pelle. Se abbiamo resistito era solo perché credevamo giusto difendere una istituzione; quindi prima di tutto un dovere (oltre al fatto che personalmente, in questa novità, molti di noi ravvisavano, come peraltro il legislatore, delle evidenti positività). Ma soprattutto la maggior parte di noi ha ritenuto l'impegno entro la SSIS un dovere che ci spettava come docenti; un dovere impegnativo, molto poco riconosciuto, ma ineludibile, anche sotto il profilo civile e non solo professionale; infatti, la preparazione degli insegnanti credo che sia uno dei compiti più importanti e utili per una società. Ci saremmo aspettati un po' più di aiuto, perché pensavamo che anche le istituzioni, e non solo le persone, dovessero avvertire l'importanza dello scopo, perché pensavamo di doverci spendere più sul fronte didattico-organizzativo che non sul fronte logistico-organizzativo. Così, come dicevo sopra, non è propriamente stato.

Questo lo scenario di fondo. Che non è stato, sia ben inteso, solo folklore. Il fatto che si fosse generato questo atteggiamento nei confronti della novità la dice lunga su molte cose: sulle potenzialità innovative del progetto, che metteva in crisi pratiche consolidate, che metteva a disagio competenze professionali mai discusse, che faceva emergere conflittualità e concorrenze istituzionali, che incideva sulle tasche degli aspiranti insegnanti. Ebbene tutto questo, o buona parte di questo, è stato per certi aspetti superato. Gli specializzandi hanno cominciato a capire che gli sforzi erano utili per la loro formazione, i docenti universitari hanno capito che forse bisognava riorientare la loro professionalità, le amministrazioni degli atenei, chi più chi meno, hanno digerito l'introduzione di questa novità che è stata un po' meglio "dotata". Perfino le scuole (non tutte in verità, ma certo quelle che avevano deciso di collaborare) cominciavano a dare segnali diversi. Al-

cune scuole si sono messe in rete per fornire una più strutturata e sicura collaborazione con la SSIS, diversi dirigenti scolastici hanno espresso giudizi positivi sulla preparazione degli insegnanti specializzati che intraprendevano la carriera. Dunque il clima stava perdendo quelle asperità iniziali, per certi aspetti normali al momento della apparizione di qualsiasi novità in un qualsiasi contesto istituzionale.

Apparivano, invece, dei problemi più seri e concreti, meno di contorno e quindi assai più "pericolosi" per le possibilità di sopravvivenza delle SSIS. Alludo al fatto che la SSIS, al momento della sua nascita, era pensata come ultimo percorso formativo, post-laurea, dopo un corso di studi di vecchio ordinamento, quindi dopo un percorso il più delle volte (penso a lettere o a matematica) quadriennale. Mentre si stavano affrontando (e in parte anche superando) le difficoltà di cui poc'anzi parlavamo, è intervenuta la necessità di adeguarsi al nuovo sistema del 3 + 2. Questo non è stato un cambiamento piccolo e insignificante. Si generava, infatti, una sorta di contraddizione tra un percorso, finalizzato alla laurea e sempre più specialistico, e un percorso successivo che doveva riorientarsi su una preparazione più generalista. Inoltre l'insieme della formazione del futuro insegnante, già prolungata rispetto a prima a causa dell'introduzione della SSIS, ora veniva prolungata ulteriormente di un anno. Da subito, quindi, sarebbe stato opportuno ripensare la struttura della SSIS e fare in modo, dal momento che era stata individuata nella laurea specialistica la laurea indispensabile per accedere alla Scuola di Specializzazione, che il percorso di specializzazione si riducesse ad un solo anno.

Poi dobbiamo ricordare il mai risolto problema relativo al numero di posti banditi; numero che avrebbe dovuto essere "programmato" sulla base di indicazioni provenienti dall'amministrazione scolastica, e che invece tendeva a diventare una variabile indipendente, con gravi conseguenze per le aspettative degli specializzati. Se, inoltre, era positivo il principio di selezione iniziale, che consentiva di scremare il numero sempre alto di richieste e di avviare all'insegnamento le persone con preparazione migliore, è pur vero che forse questo strumento selettivo avrebbe potuto essere adottato con maggiore coraggio e con maggiore efficacia. Analogamente problematica risultava la commissione concettualmente poco virtuosa tra prova finale che consentiva l'acquisizione del titolo della specializzazione ed esame di stato avente valore abilitante. Questa confusione tendeva a coinvolgere l'Università in questioni complesse, dall'università non gestibili, sul fronte delle prospettive di carriera (graduatorie). In queste questioni credo (ma è una mia opinione) l'Università non ci dovrebbe entrare, neppure indirettamente o surrettiziamente.

Un altro elemento di debolezza, in qualche misura collegato al problema precedente, è sempre stata la mancanza, sul piano nazionale, di una forte uniformità nei vari momenti di vita della Scuola, ma soprattutto - ancora una volta - nel momento delle valutazioni utili all'ingresso, nel momento della programmazione dei piani didattici, nel momento dell'individuazione della tipologia e della valutazione dell'esame finale; dissonanze che non consentivano neppure di tenere insieme gli atenei presenti nello stesso ambito regionale, legati da convenzione. Ciò generava sperequazioni consistenti non solo ai fini dell'ammissione, delle successive posizioni nelle graduatorie, ma che si trasformavano in problemi di difficile soluzione, più banalmente, nei momenti dei trasferimenti o dei passaggi di sede. Tale variegato quadro cominciava finalmente ad essere aggredito dalla Codassis e dalla Condassis; ma la sospensione della Scuola ha interrotto questo meritevole tentativo.

Partendo dalle difficoltà insite nella eccessiva varietà di comportamenti potremmo fare anche alcune considerazioni sulla utilità o meno dello strumento della convenzione o del consorzio regionale. Anch'esso da ripensare. Credo che la dimensione regionale avrebbe senso solo in una distinzione di ruoli tra atenei che individuasse competenze diverse tra le sedi: gruppi di abilitazioni in una università e altri in un'altra: una sorta di specializzazione che costituirebbe una razionalizzazione del sistema, che garantirebbe un'economia dei costi gestionali, una maggiore chiarezza per gli specializzandi stessi. E che creerebbe anche una sorta di tradizione - a mio parere virtuosa - sul piano della sperimentazione e della ricerca didattica.

Ripenserei anche alla durata delle attività di tirocinio, eccessiva già sui due anni, ma ancor più eccessiva in caso di riduzione ad un anno del percorso e ripenserei anche alla pratica del distacco parziale per le figure dei supervisor di tirocinio. In questi anni mi sono reso conto che la funzione di queste figure andrebbe ripensata profondamente. Prima di tutto il distacco parziale, prolungatosi oltre misura, ha separato l'insegnante dalla pratica professionale indebolendo quel legame tra università e scuola nei termini in cui era stato pensato in origine. A fianco di questo ripensamento credo invece che andrebbe maggiormente valutato l'insegnante accogliente, cui viene affiancato lo specializzando e che andrebbe maggiormente ricollegato al sistema complessivo sciogliendo ogni incertezza e garantendo, di conseguenza, un più intimo rapporto del tirocinio o con il momento di preparazione teorica disciplinare o con un più preciso e consistente impegno dell'istituto ospitante nel processo di trasmissione delle competenze professionalizzanti sul piano istituzionale e normativo. Un monitoraggio di parte

del tirocinio, per conseguenza, troverebbe una sua più logica collocazione nella sede scolastica e non nella sede universitaria. Da qui deriva il bisogno di ripensare forse alle modalità di integrazione, entro il momento formativo, delle conoscenze disciplinari e dei saperi spettanti all'area comune; le une e gli altri parimenti utili e dotati di pari dignità, ma anche - proprio per questo - di una propria autonomia fino al momento della loro convergenza nella pratica di insegnamento (o nell'anticipazione di essa, costituita dal tirocinio). Ogni scorciatoia aprioristica a me pare, guardando ai risultati, irriverente e poco produttiva.

Queste brevissime riflessioni potrebbero suggerire un'idea negativa dell'esperienza SSIS. In realtà non è così. È che non volevo fare un panegirico del lavoro fatto, che è stato molto e buono. Nessuna sede si è risparmiata. I risultati sono sotto gli occhi di tutti: ricerche, convegni, pubblicazioni, didattica, tanta didattica. Altri prodotti sono in via di realizzazione. Sarebbe stato troppo facile auto-lodarsi. Mi interessava invece, in questa occasione, più spietatamente, sottolineare le difficoltà, le incapacità, spesso derivanti anche da un quadro istituzionale e normativo carente. Raccontare l'esperienza, sottolineare i difetti, insomma, significa aiutare concretamente chi sta progettando il nuovo, fare in modo che la SSIS "riformata" non incontri le difficoltà della prima SSIS; ciò significa davvero dare una prospettiva all'esperienza fatta e garantire che il patrimonio della SSIS sopravviva e dia ancora da fare.

*Ripensare criticamente all'esperienza SSIS,  
per dare un futuro alla formazione degli insegnanti*

*Antonio Genovese  
coordinatore della sede di Bologna*

Un ripensamento critico e autocritico sulla SSIS non può, a mio parere, non partire dalla considerazione (forse troppo ovvia, ma determinante!) che queste scuole hanno avuto alcuni limiti costitutivi fin dalla loro nascita.

I tempi lunghissimi legati, troppo spesso nel nostro Paese, alle riforme scolastiche e universitarie (e non solo a queste!), fanno sì che esperienze e proposte, ma finanche realizzazioni, interessanti e di rilievo culturale, frequentemente perdano per strada le loro caratteristiche principali e finiscano per presentarsi sotto altra veste. Questo è anche il caso delle SSIS che, come è noto, hanno visto la luce dopo anni di discussioni e scontri intorno al tema della formazione iniziale e del reclutamento degli insegnanti per le scuole secondarie, e dopo numerose mediazioni fra gli esperti e fra le diverse forze politiche.

Le SSIS sono state il frutto - forse uno degli ultimi prodotti - di una saggia e continua mediazione, realizzata sui temi della formazione scolastica e universitaria, fra le forze governative (allora, del centro-sinistra democristiano e socialista) che avevano accolto molti rilievi nati nell'ambito dei sindacati confederali e sostenuti anche dalle forze dell'opposizione di sinistra.

Tuttavia, anche se la pratica messa in atto per la definizione di questo nuovo "contenitore" è stata, a mio parere, tutto sommato abbastanza corretta e aperta alle voci che provenivano dalla scuola stessa, i tempi sono stati, ahimè, tanto lunghi che, dopo pochi anni di attivazione delle scuole, il "modello SSIS", progettato in continuità con un percorso universitario quadriennale, si è in parte incrinato a seguito dell'approvazione della cosiddetta riforma Berlinguer.

Il modello delle SSIS è stato elaborato e messo in atto a partire dall'idea che la preparazione culturale dell'insegnante venisse pienamente realizzata nel corso del quadriennio universitario, ed è per questo che prevedeva una formazione post-laurea biennale, rivolta prevalentemente all'acquisizione di capacità professionali, didattiche, rela-

zionali e organizzative. Il tutto - come sappiamo bene - da realizzarsi però attraverso due momenti decisamente innovativi e distinti, ma intrecciati grazie alla programmazione delle attività, e, soprattutto, allo svolgimento della tesi di specializzazione. E cioè, da una parte, una didattica universitaria innovativa (fatta non solo di lezioni accademiche, ma affiancata da laboratori disciplinari e didattici); e dall'altra, il tirocinio didattico, da svolgersi nelle aule delle scuole secondarie durante il loro funzionamento ordinario, e gestito da due figure rilevanti provenienti dalle stesse scuole secondarie: i tutor e i supervisori che hanno seguito lo specializzando nella progettazione del proprio intervento nelle diverse classi della scuola secondaria e ne hanno valutato insieme la realizzazione. Due nuove figure che hanno permesso di aprire, finalmente, dopo anni di reciproca indifferenza, relazioni costanti e durature fra scuola e università (terreno che, a mio parere, andrebbe salvaguardato e valorizzato anche in futuro).

Il modello SSIS prevedeva dunque, a monte, una formazione culturale della durata di quattro anni da attuarsi nelle rispettive facoltà, umanistiche e/o scientifiche e, a valle, una successiva formazione professionale di due anni, da svolgersi nella SSIS e nelle scuole secondarie.

Con la trasformazione dei percorsi universitari di base, la durata del percorso formativo si è allungata di un anno accademico (che, spesso, è più lungo di un anno solare, in quanto l'anno accademico non coincide con l'anno solare!), ma soprattutto non sempre c'è coerenza tra formazione universitaria - tra ciò che si vorrebbe insegnare, vale a dire la classe di abilitazione che si intende scegliere - e il percorso realizzabile nelle SSIS: con le lauree specialistiche o magistrali, la formazione universitaria, sia pure quinquennale, ha in realtà ridotto il proprio raggio di preparazione previsto dalle classi di abilitazione, e ciò perché, in quel segmento accademico, si formano soggetti che si presume destinati a professioni diverse dall'insegnamento.

Cerco di chiarire meglio quello che voglio dire con un esempio in un ambito disciplinare che conosco più degli altri. Nel passato il docente che aspirava ad insegnare, nei vecchi istituti magistrali, Filosofia, Pedagogia e Psicologia, proveniva o dalla facoltà di Lettere e Filosofia, dove alla preparazione filosofica affiancava qualche esame di area pedagogica e psicologica, oppure dalla facoltà di Magistero, dove alla preparazione pedagogica e psicologica affiancava un discreto numero di esami di discipline filosofiche.

Quest'esempio ci mostra chiaramente come molti corsi delle nostre facoltà universitarie erano rivolti principalmente verso un unico profilo professionale, e in pratica erano stati costruiti per formare - dal pun-

to di vista dei contenuti - quasi esclusivamente i docenti delle scuole secondarie. Le discipline dei corsi universitari corrispondevano del tutto con quelle che un giorno si sarebbero insegnate nelle scuole: i contenuti si sovrapponevano quasi perfettamente, si differenziavano soltanto per il livello di approfondimento che, ovviamente, all'università non poteva che essere più elevato.

Dunque, il modello della SSIS s'innestava "naturalmente" con quello universitario: la SSIS prendeva il testimone dalle facoltà - dove si supposeva esser stata realizzata la formazione di base e di approfondimento disciplinare - e proseguiva la corsa puntando alla preparazione professionale degli specializzandi, organizzando un intreccio virtuoso fra contenuti disciplinari e strumenti per la professione insegnante.

Con il cambiamento del modello universitario (Triennale più Specialistica/Magistrale) non si realizza soltanto un semplice prolungamento del percorso, ma anche una svolta che crea una notevole divergenza fra i due segmenti, prodotta dal mutamento nelle finalità e nell'organizzazione culturale dei percorsi di formazione: quella corrispondenza fra contenuti universitari e quelli delle scuole secondarie non c'è quasi più.

Infatti, le triennali devono puntare alla formazione di base, ma anche a delineare figure professionali intermedie che non possono più essere gli insegnanti (che, si pensa, debbano essere formati nei livelli più elevati, nelle specialistiche/magistrali), e dunque necessitano di contenuti formativi diversi, alle volte anche nuovi, comunque, non sempre coerenti con i contenuti richiesti dalle classi di abilitazione all'insegnamento.

Le specialistiche/magistrali, da parte loro, hanno una funzione di approfondimento, puntano a penetrare a fondo alcuni contenuti specifici; per esempio, le specialistiche attivate nella Facoltà di Lettere e Filosofia dell'ateneo bolognese, si caratterizzano quasi tutte per la novità del campo e delle tematiche da indagare. Ne elenco alcune: Antropologia culturale ed Etnologia; Archeologia e Culture del mondo antico; Cinema, televisione e produzione multimediale, ecc. Quelle più vicine ad un percorso accademico per l'insegnamento si sono, in realtà, orientate in direzione mono-disciplinare, di approfondimento di un campo disciplinare come, per esempio: Linguistica italiana e civiltà letterarie; Filologia; Letteratura e tradizione classica; Scienze filosofiche; Storia antica; Storia dell'arte, e così via. Analoga situazione si presenta nei piani di studio delle specialistiche attivate nella facoltà di Lingue e Letterature straniere: Letterature e filologie moderne; Letterature comparate e culture post-coloniali; Lingua, società e comunica-

zione.

Ma torniamo alla divergenza nell'iter formativo: la nascita delle lauree specialistiche, congiunta con le possibilità di cambiamenti specifici offerte dall'autonomia universitaria alle singole sedi, comporta anche notevoli differenze nei curricula elaborati nelle diverse università italiane e nelle varie facoltà. In questo modo si crea quella discrepanza nel percorso formativo iniziale dell'insegnante, cui accennavo prima, che rende disomogeneo e scarsamente lineare il percorso stesso. Inoltre e di conseguenza, si è scaricata sulle SSIS la necessità di rendere omogenei i percorsi, cosa che deve e può essere realizzata, da un lato, attraverso l'assolvimento dei debiti formativi nelle facoltà di riferimento (con aggravio notevole del carico didattico dello specializzando che, a questo punto della sua carriera accademica ha già conseguito due livelli di laurea e fatto due tesi! e gli si dice che non conosce ancora le basi delle discipline che vorrebbe insegnare!), dall'altro, soprattutto, mediante una ripresa dei contenuti disciplinari nella SSIS - in stretto collegamento con la didattica - che, però, si presentano in maniera molto disomogenea fra i diversi specializzandi, i quali hanno alle spalle opzioni soggettive disparate, ma anche curricula accademici differenti in quanto frutto delle scelte delle università e delle facoltà di provenienza.

Sulla base di questo insieme di problemi e richieste, il biennio SSIS è diventato un periodo di formazione molto denso, saturo di esami e attività, e la stessa finalità professionalizzante, che era la cifra assegnata alla nascita a questo segmento universitario, si stempera e si scolora: prioritario diventa - e diventerà sempre di più - la necessità di compensare lacune e riempire vuoti prodotti dalla formazione di base, poiché quest'ultima va progressivamente perdendo la finalità che era propria per diverse facoltà universitarie (Lettere e Filosofia, Scienze, Lingue straniere, Magistero) di formare prevalentemente figure orientate alla professione di insegnante.

Bisogna tenere ben presente che, nell'università pre-riforma Berlinguer, salvo alcune facoltà che preparavano a professioni specifiche e tradizionali - Medicina, Ingegneria, Legge, Economia e commercio - tutte le altre "sfornavano" prevalentemente professori per le scuole medie inferiori, per le superiori e per l'università: un circuito chiuso, auto-regolato e basato su una forte auto-legittimazione, e che, in gran parte, ormai non esiste più, né nel mercato del lavoro, né nei corsi universitari!

Da qui, dunque, la necessità di uno sforzo consistente, a cui non può sottrarsi il mondo universitario, da svolgere sul piano politico e culturale per ri-progettare e costruire i percorsi per la formazione cul-

turale iniziale di base dei futuri insegnanti. A questa formazione di base (che, è bene ribadirlo, sarà comunque di almeno cinque anni e, dunque, più che sufficiente per una preparazione disciplinare!), bisogna aggiungere e agganciare il segmento, altrettanto necessario e urgente, della formazione professionale iniziale che non potrà che essere realizzato nel post-laurea (personalmente continuo ad augurarmi che sia un post-laurea universitario in stretta collaborazione con la scuola secondaria!), di cui bisognerà ridefinire gli obiettivi, la durata e i contenuti che si reputa debbano costituire il bagaglio e gli strumenti professionali, di cui un giovane insegnante che si avvia alla carriera non può fare a meno. Però, per progettare e costruire una nuova struttura - si chiami ancora Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Superiore o abbia qualche altro nome - non si può non tener conto dell'esperienza decennale delle SSIS che hanno operato in questo decennio in tutte le regioni italiane.

La domanda da cui prendere l'avvio per una riflessione critica e autocritica dovrebbe essere, più o meno, questa: anche in presenza dei limiti strutturali che abbiamo appena visto, è in grado (è stata in grado) la SSIS - il modello attuale delle SSIS - di relazionarsi (con) e di dare un contributo rilevante alla formazione di docenti che dovranno inserirsi con piena capacità di partecipazione attiva e di progettazione didattica in una scuola nuova e complessa, perché su di essa si riflettono le contraddizioni della modernità e si riversano richieste variegate e bisogni dissimili (a volte, addirittura, contrastanti) che nascono nei mille rivoli della società contemporanea?

Per dare risposta a questa domanda si sarebbe dovuto procedere con una valutazione seria delle attività e dei risultati delle SSIS. A Bologna abbiamo fatto una ricerca<sup>1</sup> sul nostro lavoro tentando così di contrapporci al costume corrente - che purtroppo è diventato ormai abbastanza diffuso e consolidato negli ambiti formativi - di non procedere ad alcuna valutazione precisa e rigorosa dei risultati di sperimentazioni importanti che hanno, in molti casi, riguardato migliaia di studenti, nel nostro caso addirittura migliaia di giovani laureati. Con rammarico bisogna dire che, anche per le SSIS, salvo un primo, meritorio ma isolato tentativo, è stato fatto molto poco per valutare e comparare, con dati il più possibile obiettivi, questa esperienza che pure dura - fra una proroga e l'altra! - da dieci anni ed ha prodotto, sul territorio nazionale, migliaia di docenti abilitati che, in stragrande maggio-

<sup>1</sup> L. Balduzzi, I. Vannini (a cura di), *Nuovi insegnanti per una scuola nuova? Un'indagine tra i docenti formati alla Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS) dell'Università di Bologna*, Clueb, Bologna 2008

ranza, grazie a questo tipo di formazione, oggi si trova ad insegnare nelle scuole italiane. È davvero un peccato vedere andare in fumo anni di lavoro e anche migliaia di euro senza che si rifletta su quanto è stato fatto: credo che anche in questo caso noi dobbiamo ribadire di essere pronti a sottostare a strumenti di valutazione e di comparazione e siamo disponibili alla verifica di come e quanto denaro pubblico sia stato speso, anzi dobbiamo essere proprio noi a richiederne l'attuazione. Ma procediamo con un po' di ordine nella direzione che dicevo: della ricerca che abbiamo svolto a Bologna, analizzo soltanto le aspettative che gli specializzati avevano maturato nei confronti della SSIS al momento della loro ammissione.

La prima e più consistente aspettativa - in parte ovvia, ma, come giustamente sostengono Ira Vannini e Lucia Balduzzi, le due ricercatrici che hanno svolto l'indagine, anche importante da decifrare nel suo svolgimento pratico - è espressa molto bene dall'affermazione più volte ripetuta nei colloqui: "Speravo di imparare a insegnare, magari diversamente"! Il che non significa affatto, almeno per gli abilitati intervistati, allargare i contenuti disciplinari che, al contrario, vengono in genere considerati già sufficientemente approfonditi nell'iter universitario, ma vuol dire apprendere: strategie didattiche, tecniche di gestione della classe, strumenti per imparare ad impostare una lezione, per programmare il proprio lavoro, ma anche di venire a conoscenza di contenuti didattici innovativi, quali le tecniche del lavoro di gruppo, le tecnologie informatiche per la didattica, ecc.

Ci si aspettava anche di acquisire competenze relative alla relazione educativa ed umana che si crea nello svolgimento del proprio ruolo professionale; e cioè: acquisizione di competenze di natura relazionale per comprendere meglio gli allievi e ampliare le capacità di comunicazione con loro; strumenti per interloquire con i cosiddetti "casi difficili"; mezzi didattici, comunicativi e relazionali per sostenere la motivazione allo studio: come interessare ai contenuti da trasmettere e da apprendere, e come produrre attenzione verso di loro.

Accanto a queste aspettative si situano i temi e le competenze che si ritiene siano state sottovalutate, e cioè si ritiene di non aver acquisito sufficienti conoscenze circa l'organizzazione scolastica e le routine della vita scolastica come, per esempio, le conoscenze relative alle normative scolastiche più importanti, alle possibilità di accesso ad esse. Non sono state acquisite competenze necessarie a strutturare un Piano dell'Offerta Formativa (POF), a redigere un progetto, ma si arriva anche a chiedere interventi per decifrare e rispondere alle piccole incombenze della quotidianità scolastica quali la compilazione del registro scolastico (ovviamente, parte di queste richieste formative emer-

gono fra specialisti che non avevano esperienza di insegnamento!).

Viene spesso anche sottolineata la mancanza di informazioni, che potremo definire di carattere deontologico, intorno ai diritti/doveri degli insegnanti, alle loro responsabilità nei confronti dei minori che vengono affidati ad essi, fino alle possibilità di intervento nei casi di conflitti e scontri fra allievi, ma anche con le famiglie. (C'è molta paura nei giovani futuri insegnanti anche sulle conseguenze che potrebbero derivare da un uso improprio e non corretto del videotelefono: paura di trovarsi coinvolti inconsapevolmente in comportamenti illegittimi e/o illegali. In più di una discussione che ho avuto con alcuni specialisti è emersa la paura di finire su You Tube e di vedersi così la carriera e la reputazione rovinate!).

Un insieme di aspettative e di critiche che sembrano far emergere un modello di insegnante declinato soprattutto sulle competenze professionali, un "professionista competente", che necessita soprattutto di strategie, tecniche e forse anche di tecnologie. Da qui, probabilmente le critiche e le aree di criticità individuate dagli abilitati, sia nel questionario, sia nei *focus group*: il *curriculum* della Scuola di specializzazione è eccessivamente teorico e, alle volte, astratto; sul piano metodologico prevale di solito il modello didattico universitario, cioè la lezione frontale, una pratica didattica tanto imponente che risulta in vita finanche nelle attività laboratoriali; è troppo compresso lo spazio del tirocinio che risulta, nella percezione e nella valutazione degli intervistati, l'esperienza più significativa: contatto vero con la realtà (da potenziare come quantità di ore e da fare in vari contesti didattico/scolastici: ovviamente, anche questo tema è più sentito da chi ha avuto poche esperienze di insegnamento).

Dunque, una Scuola di specializzazione da cui ci si aspetta molto sul piano dell'acquisizione di "ferri del mestiere", ma che in parte tradisce le aspettative proprio su questo terreno. Eppure, nonostante le critiche, malgrado le accuse e anche le "parole dure" a volte utilizzate contro la SSIS, i docenti abilitati dalla SSIS si sentono diversi dagli altri, sanno di avere maggiori legami fra loro, di aver comunque fatto un'esperienza formativa che li ha costretti a riflettere sulla propria professione e anche sulle proprie scelte e aspettative, sono consapevoli del fatto di aver sperimentato una criticabile, ma vasta, gamma di opportunità educative. Ma si esprime anche un diffuso, a volte un po' confuso, sentimento di insufficienza (soggettiva e collettiva) rispetto ai cambiamenti che investono il proprio ruolo e si avverte la necessità di legami trasversali e più solidali sul piano professionale fra gli stessi insegnanti, ma anche l'urgenza della costruzione di reti di supporto: quando ciò si palesa, si sente soprattutto il bisogno di "rivedere"

l'università, di "ritornare ad ossigenarsi all'università", come dice uno dei testimoni privilegiati che ha partecipato al *focus group*. Anche se spesso l'università è descritta con immagini che sembrano tratte dal film "Brutti, sporchi e cattivi", rimane, comunque, nelle prospettive di questi docenti, il luogo e il canale privilegiato della loro formazione, il solo luogo dove si può progettare l'innovazione e anche costruire, rielaborare e apprendere quel complesso di norme deontologiche che potrebbero permettere ai nuovi docenti di fare i conti con le responsabilità etiche, personali e collettive, che la società complessa presenta quasi quotidianamente fin dentro le aule scolastiche.

Critiche radicali degli specializzandi intervistati sono state rivolte anche all'area socio-psico-pedagogica; credo si debba ammettere che sicuramente ci sono stati errori commessi dai docenti della SSIS che hanno, spesso, interpretato la loro funzione didattica rivolta più a dare un condensato delle rispettive discipline, piuttosto che il senso delle possibilità che queste stesse discipline offrono sul piano dell'analisi degli allievi, dei loro contesti educativi e anche dei cambiamenti prodotti nella società contemporanea che riguardano pensieri, stili di vita, opinioni, aspettative rivolti alla scuola. Anche in quest'area, forse, uno spazio limitato ha portato a non scegliere la via dei temi e delle problematiche, ma ancora una volta a privilegiare quella degli statuti epistemologici e disciplinari (spesso rigidi e accademici), il che ha significato un'eccessiva frammentazione dei contenuti all'interno di moduli molto condensati.

Un'ultima riflessione: anche dalle posizioni più critiche, presenti sia fra i docenti, sia fra gli specializzati, emerge comunque la necessità di poter disporre di una struttura formativa che si prenda in cura la formazione iniziale degli insegnanti (magari, capace di dare anche un contributo per la formazione in servizio che oggi è stata, purtroppo, quasi del tutto espulsa dallo stato giuridico!). La SSIS - per quanto criticata e criticabile - viene vista come il luogo che necessita, sì, di cambiamenti e trasformazioni, ma rimane un'esperienza unica che permette di costruire il quadro all'interno del quale si situa una professione che oggi, nelle opinioni correnti superficiali e per niente informate, subisce una perdita di credibilità e una consistente svalutazione sociale.

In realtà, la scuola vede, in tutti i contesti internazionali, crescere sempre più la sua importanza strategica in ordine allo sviluppo culturale, scientifico e tecnologico di un Paese; non solo, davanti all'inaridirsi delle fonti che creavano legami e diffondevano valori e stili di vita (come le organizzazioni giovanili, i gruppi politici, le aggregazioni culturali, ecc.) e di fronte ad una persistente crisi e implo-

sione della famiglia, i sistemi formativi devono ampliare sempre il proprio ruolo educativo e il proprio raggio di intervento in direzione della formazione culturale, ma anche di quella relazionale, sociale e civile.

Che fine farà la SSIS? Che fine farà la formazione iniziale, culturale e professionale, dei futuri insegnanti? Non sono in grado di rispondere a queste domande perché dopo i cinque anni del Governo Berlusconi si è pervenuti solo ad una proposta e a nessun cambiamento; ma nei due anni successivi del Governo Prodi non si è giunti nemmeno alla formulazione di un'ipotesi di cambiamento. Non posso che rammaricarmi, una volta di più, perché nei confronti della scuola e della formazione degli insegnanti prevale quasi sempre la risposta all'emergenza: una volta sono sotto accusa i docenti perché assenteisti, l'altra gli allievi perché bulli e ignoranti, l'altra ancora le famiglie perché violente e disinteressate, e via con accuse reciproche e provvedimenti sporadici, parziali e contraddittori (fino ai tagli perché le spese sono eccessive!)

È decisamente opportuno e necessario, dal mio punto di vista (che, però, credo condiviso da molti che hanno fatto insieme a me l'esperienza della SSIS!), riprendere il dibattito fra politici e docenti universitari e della secondaria, insieme alle forze sindacali e trasformare esperienze, idee e riflessioni in progetti operativi. Ricordo che la proposta ancora vigente, anche se non attuata, è quella definita dal Ministro Moratti<sup>2</sup>, ripresa e sintetizzata da Giuseppe Bertagna - che è stato anche uno dei protagonisti della formulazione della riforma - in un suo intervento negli Annali dell'istruzione<sup>3</sup>.

L'art. 5, secondo Bertagna<sup>4</sup>, ribadisce che la formazione iniziale degli insegnanti avviene dentro l'università, ma viene assegnata ai corsi di laurea specialistica/magistrale; il rapporto con la scuola potrà aver luogo attraverso "la mediazione organizzativa e gestionale delle strutture di ateneo o di interateneo" che hanno il compito di gestire il tirocinio (mediante convenzioni con le scuole), di formare i tutor accoglienti nelle scuole, di seguire il futuro insegnante nel suo inserimento nell'istituzione e, infine, di occuparsi della formazione in servizio dei docenti di ruolo.

Con il nuovo cambiamento del quadro politico, probabilmente, si ripartirà da qui: la formulazione culturale riassegnata - com'è giusto che sia - alle facoltà con una o più specialistiche ad hoc, e la parte professionale - non ben precisata, per la verità - a una struttura d'ateneo o

<sup>2</sup> Legge 28 marzo 2003, n. 53.

<sup>3</sup> G. Bertagna, *Il nuovo quadro di riferimento*, in "Annali dell'istruzione", 1-2, 2003.

<sup>4</sup> *Ibidem*.

interateneo, a cui spetterà, sostanzialmente, il compito di seguire, in accordo con la scuola, il tirocinio e coordinare i percorsi. Però, se così accadrà, se all'università spetterà, sul piano della formazione professionale, solo il coordinamento del tirocinio e una formazione in servizio che è sempre più svalutata, sarà ben poca cosa sul piano di quella crescita professionale necessaria, che è da ripensare profondamente in rapporto ai grossi compiti che la società assegna oggi alla scuola e alle agenzie formative, com'è emerso anche dalla nostra ricerca.

Spero, e mi auguro, che ci sarà la volontà di arrivare alle indispensabili decisioni, ma che ci sia allo stesso tempo anche la volontà di condividere le scelte con un ampio arco di forze culturali, politiche e sociali, e che l'esperienza decennale delle SSIS possa trovare ascolto e luoghi di confronto.

*La formazione docente: tra passato e futuro,  
indifferenza e precarietà*

*Luciana Bellatalla*

Con questo seminario, stiamo compiendo un rito: la celebrazione funebre di un'avventura unica e forse irripetibile per l'università e, più in generale, per la formazione professionale e per la dignità dei docenti. Forse, in cuor nostro, speriamo che tutto non vada disperso, ma è certo che ignoriamo quel che ci aspetta. Sappiamo anche che le nostre voci hanno poca speranza di ascolto, ma, ciononostante, vogliamo tentare, mentre adempiamo ad una cerimonia che ci riempie di sconforto, di fare proposte concrete per il futuro.

Chi mi ascolta o mi legge, sentirà o leggerà anche proposte che ho già avanzato: non voglio essere ridondante né voglio annoiare, ma non posso esimermi dal ripetermi con costanza e con coerenza: sempre, ovviamente, con lo sguardo alla storia del nostro sistema scolastico, da un lato, e al congegno concettuale dell'educazione, dall'altro.

Permettetemi di cominciare con un po' di storia. Quando, nel novembre del 1990, con la legge 341, il ministro Ruberti stabilì che gli insegnanti di ogni ordine e grado dovessero essere formati in sede universitaria, il cambiamento fu davvero epocale per la scuola italiana. Fino ad allora, infatti, era stata tutta un'altra storia, che mi limito a richiamare brevemente, per mettere in luce come la politica scolastica aveva oscillato, per oltre un secolo, tra indifferenza, negligenza o pressappochismo, ma sempre con grande incompetenza.

Già dalla Legge Casati (1859) passando per la Riforma Gentile (1923) e fino, appunto, alla Legge Ruberti (1990) e con la sola eccezione di Credaro, che istituì un corso universitario per la specializzazione dei maestri (la cosiddetta scuola pedagogica), abbiamo assistito a percorsi di preparazione professionale (o, meglio, pseudo-professionale) diversificati per maestri e per docenti di scuola media inferiore e superiore. Ai primi si è offerta una preparazione assai sommaria nella Scuola Normale, poi trasformata da Gentile in Istituto Magistrale, una sorta di Liceo Classico in formato ridotto dagli scarsi connotati professionali, giacché l'insegnamento della Pedagogia, abbinato a quello della Filosofia, era in genere sacrificato e ricondotto

nell'alveo della stessa Filosofia. Questo istituto è stato in vigore fino all'anno scolastico 1998-99, quando la CM 434/97 ed il DM 10.03.97 ne hanno sancito la soppressione.

Per gli insegnanti della scuola media inferiore e superiore, l'indifferenza fu anche maggiore: a loro veniva richiesta la laurea, senza ulteriori specializzazioni.

Inoltre, se per gli insegnanti di ogni ordine e grado la via regia del reclutamento, da Gentile in poi, fu il concorso, per i maestri il diploma magistrale era abilitante all'insegnamento e costituiva già titolo di accesso al concorso, mentre i professori dovevano – almeno fino al 1976 – prima conseguire, con una prova ad hoc, l'abilitazione all'esercizio della professione e poi superare un ulteriore concorso per l'immissione in ruolo.

Ne consegue che: 1. la formazione del personale insegnante, sebbene scarsa, era in ogni caso diversificata per prerequisiti di accesso al concorso e per quanto atteneva ai percorsi curricolari; 2. l'elemento dominante era in ogni caso la superiorità della preparazione culturale e disciplinare (l'unica davvero saggiata dalle prove di concorso) rispetto alla formazione professionale, a carattere pedagogico e didattico.

La politica scolastica, orientata da principi ideologici diversi a seconda dei vari periodi della nostra storia nazionale, recepisce tuttavia due pregiudizi molto diffusi nell'immaginario collettivo ed abilmente alimentati: da una parte, l'idea (assai romantica) che l'insegnamento sia una missione, a cui ci si sente (quasi misticamente) vocati e per la quale, dunque, non è necessaria alcuna preparazione specifica; dall'altra parte, la sciocca credenza che quanto più l'età degli scolari è bassa tanto minore deve essere la preparazione culturale dei docenti e che, viceversa, quanto più gli alunni crescono tanto meno servono agli insegnanti competenze di tipo pedagogico e didattico. Di qui anche l'idea che l'insegnamento si addica soprattutto alle donne in virtù della loro funzione biologica di riproduttrici della specie, con ciò giustificando in maniera "naturalistica" il fenomeno sociologico della crescente femminilizzazione del corpo docente. Nel migliore dei casi, l'idea corrente, circa la professionalità docente, è quella dell'insegnante come artigiano, cui un florido mercato editoriale offre guide didattiche concepite come prontuari o ricettari.

La legge Ruberti dà uno scossone a questo impianto ultrasecolare. Se, in questo modo, il pregiudizio della vocazione sembra sconfitto, non altrettanto si può dire del secondo pregiudizio: ai maestri, infatti, si destina un corso di studio universitario, laddove ai professori viene richiesto un percorso formativo *post-lauream* nella Scuola di specializzazione per l'insegnamento secondario (SSIS). Anche in questo ca-

so, dunque, sebbene si debba con soddisfazione salutare una nuova stagione per la formazione insegnante, dobbiamo lamentare il fatto che l'unità della funzione docente non viene riconosciuta.

Ma la legge Ruberti non cambia l'immaginario collettivo tant'è vero che ci vollero circa dieci anni perché le sue disposizioni potessero andare in vigore e, limitandoci alla SSIS che ci interessa, esse non furono applicate senza difficoltà o resistenze.

Infatti, per quanto attiene alla SSIS, le polemiche non hanno mai taciuto e si sono fatte sentire per tempo. Ne è riprova il fatto che – quando Gelmini ne ha troncato l'attività – i giornali hanno riempito pagine e pagine di interviste, di notizie e di informazioni, ma nessuna voce si è alzata a difesa di questo importante ed interessante percorso formativo. Credo, anzi, che il provvedimento Gelmini abbia dato sollievo a molti.

Le polemiche ed i malumori sono, venuti, all'inizio, nella fase preparatoria, dallo stesso mondo universitario, che si trovò del tutto impreparato al nuovo compito. Ma questi malumori si sono ben presto placati, come dimostra il lavoro di questi anni. Più durevoli ed implacabili, sono state le polemiche provenienti dal mondo della scuola, coinvolto sì in questo percorso, ma di malavoglia, perché il curriculum universitario ha sottratto alle scuole la gestione di corsi di abilitazione riservati, tipici di anni recenti, e perché il carico dei tirocinanti è stato visto come un lavoro aggiuntivo ed un peso, per di più non retribuito. La Scuola militante (in generale) non ha compreso che questa nuova ed inesperta sinergia avrebbe dovuto essere, come di fatto è accaduto in molti fortunati casi, un'occasione per la scuola stessa per uscire dalla routine, dalla tradizione e per rimettersi in gioco.

Né meno feroci sono stati gli attacchi dal mondo sindacale, che avrebbe invece dovuto appoggiare questa chance nuova e che, invece, l'ha osteggiata in ogni modo, vedendosi bypassato nella sua attività di canale di formazione e di organizzazione degli aggiornamenti e delle abilitazioni riservate. Anche ai sindacati è sfuggito che una migliore e più specifica preparazione professionale (sia iniziale sia durante il servizio) dei docenti li avrebbe resi anche contrattualmente più difendibili e più agguerriti. Solo oggi, alla vigilia della chiusura, i sindacati sono diventati finalmente alleati nella battaglia per la qualità alta della preparazione docente. Purtroppo, oggi è tardi.

Infine, lettere, articoli ed attacchi diversi hanno manipolato l'opinione pubblica che vedeva e continua a vedere in un percorso sessennale un percorso troppo lungo per chi deve poi esercitare una professione poco remunerativa ed anche poco stimata socialmente.

Il nodo della questione sta nel mondo politico, che ha subito la

SSIS, ma non l'ha mai gestita con chiarezza e con efficacia e ne ha, anzi, preparato la caduta, non facendo attuare pienamente la normativa, annunciandone continuamente la revisione e di fatto costringendola per dieci anni ad una vita precaria sul piano gestionale.

Bastino, di questa indifferenza, alcuni esempi.

Innanzitutto, è mancata una vera e propria programmazione dei posti messi annualmente a concorso per le varie classi di abilitazione, nella convinzione che ben presto si sarebbe fatto ricorso ad altra forma di preparazione e di reclutamento. Con questa disattenzione è il ministero il vero colpevole di quel surplus di insegnanti, destinati ad un precariato lunghissimo, che poi ha offerto il principale argomento a Gelmini per procedere con il suo colpo di scure. Ad aggravare la situazione sono venuti, non so se per motivi corporativi o per speranze elettorali, i corsi abilitanti speciali, destinati a docenti in servizio sprovvisti di abilitazione o provvisti di abilitazione diversa rispetto alla classe di utilizzazione. Si è trattato di corsi caratterizzati dalla forte riduzione delle attività formative. Essi non si sono limitati a sanare situazioni eccezionali, ma hanno anche permesso a docenti in servizio e perfino già abilitati di conseguire, in maniera molto agevolata, la seconda o addirittura la terza abilitazione. E questo ha contribuito, da un lato, a indurre a credere che l'esperienza acquisita in classe sia di per sé una preparazione quasi sufficiente e, dall'altro, che in effetti il percorso curricolare della SSIS può essere accorciato.

Anche il rapporto tra Scuola ed Università è stato lasciato al caso dalla normativa ministeriale, che ha permesso una prassi ordinaria al di fuori delle regole stabilite. Per i Supervisor di Tirocinio la normativa stabiliva che essi dovessero restare in carica per due anni, rinnovabili per un ulteriore biennio. Così chi aveva già svolto questa funzione avrebbe potuto partecipare ad una nuova selezione, ma solo alla fine del quadriennio di servizio di nuovi supervisor, reclutati con le medesime modalità e alle stesse condizioni. Il Supervisore era stato pensato come un ponte tra scuola militante e periodo di formazione, mentre l'università accogliente doveva al tempo stesso fornire a tale docente particolare le occasioni per un suo aggiornamento. Di questo aggiornamento, poi, una volta rientrato nella scuola, il docente avrebbe dovuto far partecipi anche i colleghi restati nella scuola a tempo pieno.

Di fatto non è stato così. I Supervisor, scelti all'inizio della vita della SSIS, sono tutti tuttora in servizio, a meno che non siano sopraggiunte dimissioni volontarie o non abbiano raggiunto il pensionamento. Essi sono stati confermati dapprima secondo quanto il Ministero aveva stabilito e, poi, da annuali decreti ministeriali.

Ciò ha snaturato il legame tra Scuola ed Università; ha impedito ad altri insegnanti di compiere la medesima esperienza ed ha ridotto la circolazione di idee ed esperienze nel corpo docente della stessa scuola. Per di più, ciò ha creato aspettative anche nei Supervisor, che, infatti, si sono organizzati per rivendicare la formalizzazione di un ruolo e di una funzione che svolgono ormai da dieci anni.

Analogamente, il Ministero non ha preso in alcuna considerazione la figura del Tutor o docente accogliente, che ospita in classe lo specializzando per le sue attività di tirocinio diretto. Il ministero non specifica i requisiti per questa particolare e delicata attività, non fissa incentivi o riconoscimenti di alcun genere per questi docenti. Per lo più, la scelta viene fatta dai Supervisor in base alle disponibilità dei colleghi o alla stima personale per alcuni di loro. Non solo questi Tutor dovrebbero essere preparati, ma anch'essi, come i Supervisor, dovrebbero entrare all'interno di un più vasto disegno circa la scuola, l'educazione e la professionalità docente. Qui a Ferrara, abbiamo varato un corso (gratuito) di formazione di questa figura, ma le pastoie burocratiche, il ritardo nell'accredito del finanziamento *ad hoc* da parte del Ministero ha fatto sì che il corso possa partire solo questo anno, quando, cioè, la figura del tutor diventa superflua.

Così, quando la politica effettuale si è espressa e non è restata latitante, le conseguenze sono state tremende. Si tratta di storia recente, ma val la pena ricordarla. Fu minacciata da Moratti, che predispose per la formazione docente – finalmente intesa come unitaria per durata, per maestri e professori – un percorso universitario di laurea magistrale (vale a dire un quinquennio, distinto nel triennio di base e nel biennio specialistico), completato da un anno di praticantato a scuola, staccato dall'università, che aveva i connotati di un apprendistato a tutti gli effetti, ivi compresi quelli economici. Inoltre, l'istituto del concorso per il reclutamento, mai abolito formalmente, veniva riesumato. Quando Fioroni è subentrato a Moratti, ha di fatto fermato la sua riforma scolastica, ma ha, anch'egli, sancito, la primarietà del concorso rispetto all'abilitazione conseguita presso la SSIS, che ha lasciato sussistere, avviando, tuttavia, un confronto circa la sua revisione. Gelmini ha compiuto l'opera, sospendendo e, di fatto, chiudendo la SSIS.

Per capire che cosa abbiamo perduto e su quali aspetti bisogna batterci per il futuro, bisogna riflettere su che cosa di fatto è la professionalità docente. E ciò sia dal punto di vista, per me imprescindibile della Scienza dell'educazione, sia da una prospettiva sociale, che tenga conto dello sviluppo effettuale della società e del suo miglioramento.

Dobbiamo, dunque, partire dalla consapevolezza che l'insegnante è

di necessità centrale nella vita scolastica e nella relazione educativa. Questa relazione, infatti, nella sua costitutiva asimmetria, comunque venga declinata, impone un insegnante concepito come ricercatore e, quindi, come intellettuale, che sia in grado di guidare i propri alunni, attraverso la disciplina di propria competenza, non solo nelle strade della conoscenza, ma anche nell'acquisizione della capacità di esercitare il pensiero ed il giudizio critico. Insegnante è, etimologicamente, colui che lascia il segno e che, perciò, imprime il suo sigillo attraverso la sua opera di ammaestramento e di divulgazione della conoscenza. E può far questo attraverso la spiegazione, l'esempio, la ripetizione, l'esercizio, che impone ai suoi alunni e che egli stesso compie, autoaggiornandosi e ricercando incessantemente sia intorno a quanto si riferisce al suo sapere disciplinare sia intorno a quanto inerisce all'universo dell'educazione e della didattica.

I punti di forza di un insegnante vanno indicati in una solida preparazione culturale generale, nonché in una altrettanto solida preparazione disciplinare, in una ben fondata consapevolezza pedagogica, in una acquisita mentalità sperimentale collegata ad un saldo metodo di ricerca, nella capacità di usare con precisione il linguaggio in generale e quello della sua disciplina in particolare, in competenze relazionali, che gli permettano di interagire in maniera efficace con i suoi alunni, con i colleghi e con i vari fruitori della scuola. Per poter raggiungere questa sorta di necessario *portfolio* di competenze, occorre, dunque, non una sorta di intuizione o di praticaccia conseguita *in corpore vili*, ma una preparazione professionale ben organizzata ed affidata alle cure dell'università. Come è accaduto con la SSIS, non a caso organizzata su quattro aree – l'area trasversale legata alle scienze dell'educazione, l'area delle didattiche disciplinari, l'area laboratoriale e, infine, il tirocinio sotto la guida di Supervisor, scelti previo concorso tra i docenti della scuola militante. Ma di questo basti: è la nostra storia e la conosciamo bene.

Domandiamo allora: questo impianto formativo, così complesso e così nuovo, meritava la chiusura o piuttosto una revisione?

Una revisione sarebbe certo stata opportuna, raccogliendo i resoconti delle esperienze in atto e che sono documentate in volumi, in riviste dedicate alla SSIS ed in articoli comparsi su riviste specializzate. Abbiamo spesso lamentato che l'impianto strutturale era troppo macchinoso e che sarebbe stato bene arricchire la parte laboratoriale a scapito di aspetti ancora troppo ancorati alla trasmissione disciplinare. Ma il quadro di fondo era e resta quello più adeguato.

Certo, alcuni nodi andavano sciolti.

Mi riferisco prima di tutto alla questione dell'unità della funzione

docente, che pretende una formazione altrettanto unitaria per durata e contenuti curricolari per maestri e professori. Ma penso anche alla necessità di dare a tutti gli insegnanti - non uno escluso - una preparazione specializzata, che consenta di affrontare in un'ottica genuinamente educativa gli aspetti legati alla presenza in classe di soggetti in difficoltà o diversamente abili e, nel contempo, di ripensare con decisione alla figura dell'insegnante specializzato, ancora, malauguratamente, chiamato nell'uso corrente "insegnante di sostegno" e talora ancora vissuto nella scuola non come una risorsa per l'intero gruppo classe, ma come una protesi per pochi.

Se questi due problemi riguardano il curriculum e la durata della formazione iniziale e non possono prescindere dal pensare e dal fare della Scuola di specializzazione un centro di aggiornamento o di formazione permanente dei docenti anche in servizio, non mancano altri aspetti non meno importanti e significativi.

Mi riferisco al fatto, su cui da tempo il collega Genovesi ed io insistiamo, che questa scuola dovrebbe essere gratuita e garantire l'accesso nei ruoli dell'insegnamento. Per far questo, lo Stato dovrebbe investire non solo finanziariamente, ma anche in termini di previsione, monitoraggio e organizzazione delle risorse. Insomma, la politica dovrebbe - questa volta davvero con un atto di coraggiosa innovazione - allearsi con la Scienza dell'educazione per elaborare un progetto di vasto raggio e di lunga gittata, al fine di ricostruire un sistema scolastico disastroso come il nostro e non di far finta di curarlo per aggravarne, di fatto, le patologie, come accadrà con le leggi 137 e 133.

La vera revisione sta nel cambiare davvero, ma sulla strada che la SSIS ha aperto. Bisogna, cioè, che

- la scuola sia posteriore alla laurea magistrale;
- la frequenza sia obbligatoria e sostenuta dal pagamento di una borsa di studio, come avviene per altre scuole di specializzazione per la formazione di altre professionalità;
- il corso sia a numero programmato in base agli effettivi bisogni di personale nella scuola primaria e secondaria, monitorando il fabbisogno effettivo di docenti e non bloccando il *turn over*, come si sta facendo;
- la durata del corso sia ridotta ad un solo anno, nel quale vengano impartiti gli insegnamenti di area trasversale, le didattiche disciplinari e sia dato spazio all'attività di tirocinio;
- la scuola sia destinata alla formazione di maestri e professori del pari, anche se con *curricula* differenziati;
- l'area trasversale, con particolare riguardo alla Scienza dell'educazione, sia centrale, con almeno 30 crediti su 60, previsti per un anno di

corso;

- la specializzazione sia sufficiente, senza l'ulteriore aggiunta di una prova concorsuale, inutile e datata, all'immissione in ruolo, garantita dal numero chiuso delle iscrizioni.

E non solo: si dovrebbe consentire la frequenza di questo percorso anche ai docenti in servizio, con attività formative diverse da quelle degli specializzandi, ma destinate ad un lavoro di aggiornamento, per il quale dovrebbe essere concesso – a cadenza quinquennale – un periodo di distacco dal lavoro, da spendere, senza sospensione dello stipendio, presso l'università.

Ma queste proposte non si coniugano con le preoccupazioni economiche e di riduzione delle spese dell'attuale esecutivo, per il quale la scuola e l'università non sono risorse, ma gravami. Eppure il futuro anche economico di una società, che per progredire ha bisogno di persone istruite, preparate e colte, passa anche attraverso la scuola e la ricerca.

Con le mie parole ho descritto un sogno, ma non un'illusione, perché non costruito sull'acqua, ma dettato dai principi della Scienza dell'educazione, dalla riflessione sull'esperienza fin qui condotta e, infine, da una forte passione civile: concedetemi di sperare che, ogni tanto, per qualche miracolosa e fortuita circostanza, anche i sogni possano avverarsi.

*La voce  
delle  
discipline*

*Tra il dire e il fare.*  
*Riflessioni su un decennio di SSIS*  
*Roberta Strati – coordinatrice della classe 50*

Accingendomi a parlare, in quest'aula e in contesto simile, esattamente quattro anni fa, adducevo, a motivo di un certo imbarazzo, la mia ancor troppo acerba esperienza di coordinatore e la inquietante sensazione (provocata da molteplici segnali) di operare nel quadro di una Scuola, la SSIS, che avvertiva “su di sé la minaccia di una condanna a morte”<sup>1</sup>.

Oggi, che sono chiamata ‘d’ufficio’ ad intervenire, di quelle ragioni d’allora la prima è venuta meno, dopo un’esperienza prolungata di coordinamento di indirizzo e di classi, onore ed onere, più onere che onore, come ben sanno i Colleghi che hanno svolto e svolgono la medesima funzione; la seconda si è, se si vuole, risolta o piuttosto, se si vuole, complicata e inacerbata, dal momento che, *rebus sic stantibus*, la cadenza annuale di avvio dei cicli SSIS è stata interrotta, con un fermo senza lumi sulle modalità del futuro cammino.

E però non è venuta meno una certa riluttanza al dire, un po’ perché il mio mestiere di filologa è abituato al fare più che al dire, al confronto diretto con i testi, da accertare, definire e far parlare attraverso l’esegesi; ma soprattutto perché il dire corre il prevedibile e stucchevole rischio di ripetere il già detto.

Non ho potuto impedire che mi tornassero alla memoria di latinista le pagine di Quintiliano, che, introducendo la sua *Institutio*, non ha voluto o saputo esimersi dal confronto metodologico con la tradizione<sup>2</sup> oppure dal dibattito su scuola di tipo ‘pubblico’ o privato<sup>3</sup>, argomenti ugualmente attuali in contesti storici tanto lontani quanto diversi, il suo e il nostro, a quasi duemila anni di distanza.

Ma veniamo pure a tempi più vicini a noi: non sarà difficile, scorrendo le bibliografie, imbattersi in titoli come *La scuola nel labirinto*, traduzione italiana del più neutro originale francese *De l'école* di Je-

<sup>1</sup> Cfr. Roberta Strati, *La «mia» SSIS*, in L. Bellatalla (a cura di), *La SSIS a Ferrara tra didattica e ricerca* (Seminario di Studi – Ferrara 8 novembre 2004), Tirrenia (Pisa), Ed. del Cerro, 2005, pp. 46-56.

<sup>2</sup> Quint. *inst.* 1 *praef.* 2 ss;

<sup>3</sup> Quint. *inst.* 1, 2, 1 ss.

an-Claude Milner<sup>4</sup>, o titoli come *La scuola sospesa*, il libro di Giulio Ferroni apparso nel 1997 a ridosso del progetto di riforma Berlinguer e alla vigilia dell'esperienza della SSIS<sup>5</sup>: titoli evocativi di uno stato di impasse, di un'inquieta e preoccupata sensazione di disorientamento e irrisolutezza, a cui mi pare faccia in qualche modo eco il titolo del nostro seminario odierno. E ad aprire il libro di Ferroni, tra le cui pagine la risonanza negativa del titolo sembra potersi riscattare anche in qualche potenziale risvolto positivo<sup>6</sup>, ci si imbatte da subito, con riferimento allo stato della scuola, in parole come "disgregazione", "deriva", ecc. ecc., parole, a ragione o a torto, non nuove, ripetute spesso, ricorrenti da sempre, talora abusate.

Non vorrei ricominciare da qui, non vorrei ricominciare dal dire, ma piuttosto dal fare, come si fa il punto, il bilancio, l'esame di coscienza alla fine di una giornata, in attesa che la prossima ricominci: vorrei, cioè, molto semplicemente, guardare all'esperienza trascorsa con occhi, per quanto possibile, serenamente distaccati, per focalizzare pregi e difetti, verso una consapevolezza critica del già fatto, utile ad orientare al meglio sul da fare.

In un suo recente libro, apparso spesso nelle vetrine mediatiche e non negli ultimi tempi, quel *Diario di scuola*, che narcotizza nella traduzione italiana l'alone emotivo del titolo originale francese *Chagrin d'école*, Daniel Pennac racconta di sé e di suo fratello tornati dopo mezzo secolo al fiume della propria infanzia, che accoglieva un tempo con acque gagliarde e pesci amichevoli le loro nuotate, per trovarlo oggi impoverito d'acque, privato di pesci, contaminato da "una schiuma viscida e stagnante", che "proclama la vittoria del detersivo sulla natura"; e fa di questo fiume cambiato l'immagine della "scuola che cambia nella società che cambia"<sup>7</sup>.

Mi vorrei appropriare di questa metafora del fiume, scrostandola però del soggettivo, il topos della delusa amarezza del degrado: la scuola come un grande fiume, una grande corrente in movimento e mutamento costante, che conserva sicura la propria identità e il proprio alveo, per vitalizzare la terra su cui scorre; e che (il paradosso è solo apparente) conserva la propria identità e il proprio alveo solo in virtù della sua equilibrata forza propulsiva, della sua capacità di scor-

<sup>4</sup> J.-C. Milner, *La scuola nel labirinto*, tr. it. di C. M. Carbone, Roma, Armando, 1986.

<sup>5</sup> G. Ferroni, *La scuola sospesa. Istruzione, cultura e illusioni della riforma*, Torino, Einaudi, 1997.

<sup>6</sup> "... Se le scienze... e le arti vivono in una sempre più lacerata e lacerante dimensione autocritica e contraddittoria, si proiettano in una conoscenza «sospesa», tanto più rigorosa quanto più sospesa..." (G. Ferroni, *op. cit.*, p. 92).

<sup>7</sup> D. Pennac, *Diario di scuola*, tr. it. di Y. Melaouah, Milano, Feltrinelli, 2008, p. 17.

rere e mutare e rinnovarsi entro la sua conveniente portata d'acqua.

Ma certo, alla luce di quanto accade da un po' di tempo in qua (e penso anche alle vicende della SSIS di cui dirò tra poco) – riforme discontinue o parziali o settoriali, promosse e incompiute o revocate in breve giro d'anni –, si ha l'impressione che questo fiume abbia perduto la percezione certa della sua direzione e giri su se stesso in una snervante e snervata gora, che rischia di perdere in conati irrisolti la sua forza. Inevitabile vivere questa realtà con un senso di estraneità, o inquietudine, o fastidio, o disagio, che emerge – come ho detto – nelle sedi del dibattito, ma che è privato e profondo – come molti di noi sentono –, se può affiorare anche tra le pagine di un gesto così intimo e personale, come la dedica di una plaquette (edita fuori commercio) da parte di un allievo, Alessandro Fo (a sua volta ora professore universitario), al suo Maestro, Bruno Luiselli, in occasione del suo 75° compleanno<sup>8</sup>.

E forse manca davvero una volontà collettiva, coscienziosa e generosa, orientata con cavalleresco impegno a preservare la salute di questo fiume che è la scuola<sup>9</sup>: come per l'ecologia, all'incessante presenza del dibattito, alla profusione del dire, fa riscontro una contraddittoria inerzia e indecisione del fare. Contraddittoria anche nei termini di una logica egoistica e utilitaristica del vantaggio immediato e soggettivo (la logica che pare avere di questi tempi il favore prevalente): in fondo, a ben vedere, il successo e il benessere delle generazioni che vengono dopo di noi – almeno le più vicine – sono quanto meno un investimento a garanzia del benessere della nostra vecchiaia.

Ma, per venire a noi, ripensiamo le vicende della nostra Scuola, la SSIS, come le abbiamo vissute passo passo: parte il primo ciclo della Scuola nel 1999, a nove anni di distanza dalla legge che la prevedeva, a tre dal decreto istitutivo<sup>10</sup>; la struttura inter-Ateneo, in ambito regionale, dapprima organizzata in prevalente centralità amministrativa, raggiunge un maggiore equilibrio sul territorio con un più forte decentramento amministrativo, a partire dal 2003, con il concorso di ammissione al V ciclo; ma presto – nell'ottobre 2005 – la Scuola ascolta l'annuncio della propria fine (o metamorfosi), annuncio che non ha il tempo (o la determinazione) di trasformarsi in procedimenti attuativi,

<sup>8</sup> Cfr. A. Fo, *Lettera di compleanno. Piccolo omaggio a Bruno Luiselli per i suoi 75 anni*, Arezzo, Tip. Ezechielli, 28 settembre 2008, p. 8.

<sup>9</sup> Non nuova la diagnosi di una radicale indifferenza di opinione pubblica e società intellettuale nei confronti della scuola; cfr., p.es., il già citato Ferroni, p. 33 e 85.

<sup>10</sup> Cfr., p. es., Anna Giordano Rampioni, *Manuale per l'insegnamento del latino nella scuola del 2000. Dalla didattica alla didassi*, Bologna, Pàtron, 2002, p. 13; G. Luzzatto, *Insegnare a insegnare*, Roma, Carocci, 2001, p. 13.

prima di essere revocato nel dicembre 2007, tra le righe della finanziaria del 2008; fino all'atto che in qualche modo è la revoca della revoca, la sospensione del bando del X ciclo, nel luglio di quest'anno, in attesa di nuove disposizioni. Sembra uno scambio sempre più incalzante di colpi tra trincee opposte, o, se vogliamo un'immagine più leggera e pacifica, un rimbalzare di palline su un tavolo da ping-pong.

In questo quadro si è sviluppata la breve vita della nostra SSIS: nata a fatica, senza spazi propri, senza un proprio apparato di segreteria, amministrativa e didattica, senza un proprio definito organico di docenti; grande certo lo sforzo degli organismi dirigenti, ma difficile e aleatoria la comunicazione e la collegialità delle decisioni nella fase iniziale (ricordo, per quanto mi riguarda, di avere avuto i primi contatti e le prime notizie dei nuovi corsi da allestire nei corridoi della Facoltà).

Poi pian piano sono venute alcune strutture: una sede, aule, un supporto di segreteria all'organizzazione didattica; ma non è venuta meno la difficoltà di garantire un organico stabile di docenti: tra gli strutturati, all'adesione convinta e costante di alcuni ha fatto riscontro l'indisponibilità di altri, l'adesione più tiepida o aleatoria di altri ancora; e la necessità di ricorrere a docenti a contratto (preziosa risorsa), se pure ha garantito vitalità, entusiasmo, rinnovamento, ha però di necessità prodotto qualche squilibrio, qualche maggior dispendio di energie nel momento organizzativo e di coordinamento. E va detto che il corpo docente impegnato, specie quello che più doveva occuparsi del coordinamento, ha dovuto fare i conti non solo con un surplus di carico didattico, ma anche con il disbrigo di faccende minute ed estranee al proprio ruolo di insegnante. Parlo della mia personale esperienza: sfogliando le mie agende all'indietro, trovo le tracce della fatica organizzativa: non solo l'inevitabile (programmazioni didattiche, espletamento dei concorsi, esami finali, verbalizzazioni, sedute di consiglio, esame delle carriere degli specializzandi), ma anche il peso aggiunto di mansioni quotidiane e minute, da svolgere di necessità – in assenza di personale di supporto – pena l'inceppamento del sistema: orari delle lezioni, calendari d'esame, schedoni di presenze, reperimento di aule, variazioni di orari e calendari, trasporto di materiali e tesi per gli esami, ecc. ecc. ecc.; lavoro per gran parte svolto nei fine settimana (i giorni del riposo!) e talora con il soccorso di qualche Collega. Inevitabile percepire in tutto ciò una irrazionale sfasatura di impostazione, suscettibile di provocare ogni giorno – come puntualmente di fatto è avvenuto – deragliamenti e intoppi, quotidiane frustrazioni dello sforzo: l'aula, già assegnata alla lezione, occupata invece da un convegno; l'appuntamento, già fissato dagli uffici per l'allestimento delle copie

dei questionari del concorso, ignorato senza preavviso dall'impiegata in ferie; il Dipartimento chiuso nel giorno già fissato per l'appello d'esame; i moduli predisposti per la lettura ottica resi illeggibili da una maldestra stampa, ecc. ecc. ecc.

E questa mancanza di ritmo, di regolarità, di sintonia tra i vari soggetti e rami dell'organismo non ha mancato di farsi sentire talora anche nel coordinamento tra le sedi, o tra le Università e le Scuole secondarie coinvolte (un esempio per tutti la difficoltà di far quadrare gli impegni dei Supervisor, divisi tra i due fronti delle loro scuole e della SSIS).

Abbiamo sperimentato tutti come uno spreco irragionevole e irrispettoso del lavoro di tutti (amministrativi, docenti, studenti) la distanza tra il progetto e la configurazione ideale della Scuola di specializzazione e l'oggettiva realtà delle condizioni operative, che è come dire la distanza tra il dire e il fare, tra il provvedimento consegnato alle leggi e ai decreti e le esigenze della sua applicazione, tra la teoria e la pratica (di cui la teoria preferisce spesso non farsi carico). Su questo limite congenito ricordo di avere qualche volta scherzato (proponevo come nostra divisa una maglietta con il logo SSISIFO), altre volte, più seriamente, con legittima quanto impotente irritazione (condivisa dagli studenti) ricordo di avere ripetuto agli specializzandi che almeno non avevano perso l'occasione di apprendere come NON deve essere la scuola. E si può capire che tutto ciò abbia scoraggiato fin dall'inizio qualche Collega e indotto altri all'abbandono in itinere.

È pur vero che col tempo si è riusciti con caparbia tenacia a conquistare migliori condizioni; ma certo la recente esperienza del blocco del X ciclo a fine luglio, che ha cassato, con le attese, anche metà del lavoro di programmazione già concluso, avrà insegnato una volta di più come NON dovrebbero essere i rapporti tra le istituzioni.

Il vuoto di prospettiva così spiazzante che si è creato si sintetizza bene nell' 'oggetto' di una mail che ho ricevuto in quei giorni da una neolaureata in cerca di informazioni sicure: scriveva, per annunciare la sua domanda, "SOS", e non credo volesse fare dell'ironia.

Ma per fortuna questa non è stata che una faccia della medaglia. Altro, in positivo, ci ha insegnato la SSIS, eredità che non sarà bene disperdere. Mi fermerò solo su qualche nodo essenziale.

La scuola, mi si passi la metafora metalmeccanica, è una sorta di catena di montaggio, che fa uscire 'prodotti finiti' (i laureati), i quali, con un processo di 'riconversione', ritornano circolarmente all'inizio della catena con la nuova funzione di 'operai produttori'. Ebbene, su questo momento della 'riconversione' – tanto delicato quanto ignorato in passato – ha finalmente posto l'attenzione la SSIS, con la formula, a

mio parere centrata e vincente, della interazione strutturale di Scuola secondaria e Università, anzi, diremo meglio, di Scuole secondarie e Atenei. Che significa aver portato alla luce – operativamente – la contiguità e la reciproca funzionalità delle due istituzioni, creando la consapevolezza dell'unità complessiva dell'organismo e valorizzando la cooperazione delle singole membra, con vantaggio dell'uno e delle altre.

La linea di confine tra l'Università e la Scuola secondaria si è così dilatata in un territorio di frontiera, deputato allo scambio, all'incontro, all'approfondimento della reciproca conoscenza: luogo di apertura e dunque di ricchezza, un risultato che ripaga comunque il piccolo prezzo di qualche eventuale sacrificio o attrito; si rimpiange, se mai, che ritmi di lavoro troppo serrati e interferenze di obblighi organizzativi abbiano sottratto tempo a più dilatati momenti di impegno collegiale.

Questo territorio di frontiera è il luogo ideale della 'riconversione', del processo che fa di uno studente un insegnante: luogo ricco di discipline molteplici, di modelli molteplici, di esperienze molteplici – dirette e mediate –, di iniziative molteplici, luogo vivo per una scuola viva.

E vengo all'altro punto che mi preme focalizzare: la centralità positiva che nell'assetto della SSIS ha avuto la nozione di 'laboratorio', latinamente la 'fatica' del fare, di fare scuola, naturalmente.

E non penso solo alla presenza istituzionale del tirocinio e dei laboratori di didattica disciplinare: c'è stata, entro la necessaria cornice teorica, una trasversale presenza del momento applicativo, un esercizio e un'abitudine costante a tradurre in progetto o atto didattico le proprie conoscenze disciplinari, un continuo trascorrere dal *discere* al *docere* (anche per noi stessi docenti), che ha potuto produrre non solo le attese abilità, ma anche consapevolezza critica, attitudine a valutare l'efficacia del gesto didattico, quello degli altri e sopra tutto il proprio.

Ricorro anche qui alla mia personale esperienza: nell'ambito del Laboratorio di didattica della lingua e della letteratura latina è stata mia abitudine riservare uno spazio alla esposizione, all'esame e alla discussione dei tirocini svolti nel pertinente settore disciplinare; ciascuno dei presenti – me compresa – era ad un tempo fruitore e giudice di una concreta esperienza didattica (sia pure soltanto mediata), con l'occasione di arricchire il proprio archivio non solo di spunti disciplinari, ma anche di modelli didattici sperimentati, di problematiche reali, di verifiche concrete; e con l'occasione, insieme, di arricchire, attraverso osservazioni, giudizi, integrazioni e suggerimenti, l'archivio altrui, con una feconda dinamica di scambio reciproco, nel duplice

ruolo di discente e docente, di volta in volta rivestito da ciascuno.

E così anche gli esami sono stati, per me come per gli allievi, un luogo di *discere* e *docere*, perché la parte teorica non è mai stata disgiunta da un momento applicativo, una proposta di lezione su un tema di propria scelta: così lo specializzando esperto di musica veniva a proporre un itinerario letterario sulla presenza della musica nella vita pubblica e privata dei Romani antichi, con curiosità sugli strumenti e relativa nomenclatura; la specializzanda, sensibile al tema sociale della emancipazione femminile, ne faceva lo spunto per una galleria di ritratti antichi di donne lontane dal cliché della matrona, allungando lo sguardo trasversalmente ad esempi della storia ferrarese; un'altra proponeva il tema del *labor* virgiliano delle *Georgiche*, associandolo a riflessioni sull'organizzazione del lavoro nel mondo antico e moderno e ad itinerari etimologici nel relativo ambito lessicale. La prova dell'allievo era mettersi alla prova come insegnante, io, docente, elaboravo il mio giudizio anche in quanto fruitore di quella prova di lezione.

Fondamentale dunque e feconda questa presenza pervasiva e costitutiva dell'idea di 'laboratorio' nella struttura della SSIS: questa idea che associa *epistème* e *téchne*, sapere e fare, teoria e prassi e che si sintonizza su quella unità di sapere e 'pratica' del sapere che è il nocciolo di un modello arcaico di saggezza, trasversale ad Oriente e Occidente, sul quale riflette un recente libro di Giangiorgio Pasqualotto<sup>11</sup>.

Questa dinamica e feconda interazione di funzioni, insieme alla dinamica e feconda cooperazione delle istituzioni scolastiche credo sia stata la formula nuova e pertinente di una Scuola che ha risposto alla necessità irrinunciabile della formazione degli insegnanti, operatori centrali nella vita civile, sociale, culturale. Una formula strutturale che non credo sia bene archiviare, quali che siano i possibili interventi correttivi di dettaglio. Ma perché tale formula funzioni veramente, si dovranno garantire le condizioni del funzionamento, il rapporto sincronizzato e motivato di tutti i numerosi elementi dell'ingranaggio.

Alle pagine del libro di Pennac, che ho menzionato poco fa, sono consegnate, tra l'altro, le riflessioni di una giovane insegnante di una scuola della periferia parigina: "una buona classe ... è un'orchestra che prova la stessa sinfonia", dove tutti dal primo violino al piccolo triangolo o lo scacciapensieri, fanno, al meglio e motivatamente, la propria parte "fieri della qualità che il loro contributo conferisce

<sup>11</sup> G. Pasqualotto, *Oltre la filosofia. Percorsi di saggezza tra Oriente e Occidente*, Costabissara (VI), Angelo Colla Editore, 2008, p. 7 ss.

all'insieme"<sup>12</sup>.

È, questa immagine dell'orchestra, un'immagine appassionata e forte, che mi piace perché si associa al significato paradigmatico dello sforzo vero di un musicista vero, Daniel Barenboim, che ha voluto e saputo, nella sua West-Eastern Divan Orchestra, mettere insieme e armonizzare nell'unità superiore dell'esecuzione musicale elementi provenienti da culture e nazioni in conflitto<sup>13</sup>: modello civile e morale di convergenza e unità del molteplice, di armonia e sintonia entro un superiore obiettivo comune, entro una superiore esperienza comune.

Qualcosa di simile vogliamo attenderci anche per il futuro della SSIS o, più in generale, per la futura formazione dei docenti: la valorizzazione di una esperienza trascorsa, purificata di tutte le irrazionali dissonanze, rilanciata in un progetto consapevole e armonico, dove tutti sono in condizione di svolgere al meglio il proprio ruolo e la propria funzione: dove, come dice l'insegnante del libro di Pennac, "il piacere dell'armonia ... fa progredire tutti".

Certo risuona insistente l'eco di una disincantata e antica sapienza elementare e proverbiale che recita: "Tra il dire e il fare c'è di mezzo il mare"; ma forse la misura di questa scoraggiante distanza sarà colmata, se, ridimensionando il 'dire', si ricomincerà puntando soprattutto sul 'fare'. Possibilmente bene. Possibilmente presto. Possibilmente tutti.

<sup>12</sup> Cfr. D. Pennac, *op. cit.*, p. 107.

<sup>13</sup> Cfr. D. Barenboim, *La musica sveglia il tempo*, a cura di E. Cheah, tr. di L. Nouliau, Milano, Feltrinelli, 2008, p. 61 ss.

## *La formazione docente tra passato e futuro*

*Maria Teresa Borgato*  
*Coordinatrice dell'Indirizzo*  
*Fisico-Informatico-Matematico*

Sono annunciati nuovi cambiamenti nella formazione dei docenti in Italia. In questa occasione siamo chiamati ad esprimere quello che, a nostro avviso e alla luce della nostra esperienza, è da conservare oppure da cambiare rispetto alla SSIS. La SSIS ha funzionato per dieci anni, durante i quali sono stata coordinatore dell'Indirizzo Fisico-Informatico-Matematico della sede di Ferrara e per diversi anni anche membro del Consiglio Regionale. Mi sono limitata a sottolineare alcuni punti suggeriti dal mio ruolo in questo convegno. Il mio intervento può essere diviso in di due parti.

La prima osservazione riguarda l'aspetto della SSIS Emilia Romagna in quanto scuola regionale. In tutta Italia è stata istituita una SSIS per regione, ma qui più che altrove, tutte le università hanno collaborato al progetto in forma rilevante, pur essendo Bologna la sede amministrativa centrale che ha consentito di gestire le risorse, e di emanare le disposizioni per tutte le sedi. La sede di Bologna ha avuto un maggior numero di studenti e di classi, le altre sedi tuttavia hanno realizzato in modo completamente autonomo l'organizzazione dei corsi con una offerta formativa ampia e variata e un' autonomia amministrativa sempre crescente. Peraltro va sottolineato l'aspetto altamente positivo dell'unitarietà del piano didattico, che è stato condiviso e portato avanti nelle diverse sedi, e che ha reso possibile talvolta lo scambio di docenti e facilitato il trasferimento nell'ambito della regione di studenti e supervisori che ne hanno fatto richiesta.

C'è stata inizialmente una progettazione congiunta, da parte dei docenti delle diverse università, dei piani di studio delle classi di abilitazione, e del regolamento generale poi applicato in tutte le sedi; i primi esami di accesso sono stati condotti tutti insieme a Bologna e successivamente decentrati, ma sempre con una unica commissione e test comuni per indirizzo. Il Consiglio Regionale ha poi coordinato le attività negli anni successivi. Nelle fasi iniziali e durante la sperimenta-

zione dei primi cicli, c'è stato a livello disciplinare un intenso scambio con i colleghi delle varie sedi dal quale i partecipanti hanno ricavato personalmente un notevole arricchimento. Poi la macchina ha funzionato con maggiore regolarità, ma lo slancio iniziale si è esaurito per la continua precarietà a cui la scuola di specializzazione è stata sottoposta: sempre appesa ad un decreto annuale, sempre data per morente e poi resuscitata, e quindi anche l'evoluzione istituzionale prevista, come la creazione dei consigli di indirizzo ad esempio, non si è realizzata. Ancora l'anno scorso a quest'epoca si discuteva e veniva elaborato a Modena il testo della nuova convenzione tra le università che è poi abortito.

Il decennio di funzionamento della SSIS può essere considerato una lunghissima sperimentazione sulla formazione docente in Italia, ma non c'è stata finora da parte delle istituzioni alcuna valutazione di questa attività a livello nazionale ed è molto grave che non sia stata effettuata una analisi approfondita di questa esperienza con criteri scientifici obiettivi, prima di procedere ad un cambiamento, poiché questo comporta uno spreco enorme di risorse e di competenze.

La seconda parte del mio intervento rientra nella discussione che si è svolta a conclusione del convegno.

Il progetto SSIS, condivisibile o meno, si basava su una ideologia coerente, che aveva il cardine in quattro ambiti formativi irrinunciabili nella formazione docente, ai quali era assegnato un peso quasi uguale: l'area delle didattiche generali, quella delle didattiche disciplinari, della storia e della epistemologia, dei laboratori di progettazione didattica, del tirocinio. Tutti questi dovevano poi interagire tra loro e concludersi con il tirocinio. Ci si augura che la commissione che deve presentare al Ministro le proposte per la normativa sulla formazione docente, tenga in conto l'esperienza decennale della SSIS, valutandone i risultati sulla base di indagini scientifiche e non di sole considerazioni politiche o finanziarie, e abbia come punto di partenza un progetto coerente, e non un groviglio di aggiustamenti per ottemperare a questa o a quella richiesta di settore.

Sarebbe doveroso a questo punto un confronto europeo, poiché diverse situazioni si presentano ad esempio in Germania, in Francia, in Inghilterra, dove vi è un percorso più breve. In Germania<sup>1</sup>, attualmente la formazione all'insegnamento è differenziata fin dal primo livello universitario (4 anni) e completata da 2 anni di tirocinio sotto la guida di istituti di formazione postlaurea, che si concludono con un esame di stato. Cambiamenti sono previsti, che riportino la formazione nell'ambito universitario 3+2 (bachelor/master system). In Francia,

<sup>1</sup> Mi riferisco in particolare allo stato del Nord Reno-Westfalia.

dove il reclutamento avviene attraverso concorsi nazionali (CAPE = *Certificat d'Aptitude Professionnelle pour l'Enseignement Secondaire e Agrégation*), e la formazione universitaria ('*licence*' e '*maîtrise*', 3+1 anni) è univocamente disciplinare, gli IUFM (*Instituts Universitaires de Formation des Maîtres*) in ogni regione amministrativa guidano la formazione iniziale e permanente degli insegnanti con i tirocini; in particolare la rete di istituti di ricerca IREM (*Institut de Recherche sur l'Enseignement Mathématique*) si occupa degli insegnanti di matematica. Anche in Francia una riforma a carattere professionalizzante dal 2010 regolerà il percorso universitario degli insegnanti a cinque anni, con *stages* di osservazione e pratica. In Inghilterra per insegnare nelle scuole statali è richiesto un certificato (QTS = *Qualified Teacher Status*) che si acquisisce attraverso varie strade ma normalmente dopo una laurea disciplinare specifica e un anno di specializzazione all'insegnamento (PGCE = *Postgraduate Certificate in Education*) per disciplina o gruppi di discipline; centri di ricerca universitari e progetti nazionali tengono costantemente monitorata la situazione dell'apprendimento, portano avanti nuove sperimentazioni e forniscono grandi quantità di materiali innovativi per gli insegnanti<sup>2</sup>.

La formazione dei docenti, e di docenti ricercatori come ci si augura, in grado cioè di vagliare e anche di elaborare con una certa autonomia materiali e strategie per l'insegnamento, è strettamente legata alla loro preparazione nelle didattiche disciplinari, abbinata alla storia e all'epistemologia della materia che ne studia i fondamenti. Mi limiterò all'ambito delle scienze.

Per quanto riguarda l'insegnamento della matematica in Italia, essa può avvalersi di una lunga tradizione di studi e di una vasta letteratura. Riviste come il "Giornale di Matematiche" (1863) o il "Periodico di Matematiche" organo della *Mathesis* (1895), diffondevano lavori anche di importanti matematici, attenti alle problematiche della scuola e della didattica, rivolti allora soprattutto agli aspetti fondazionali e non a quelli pedagogici della disciplina. Alla attività della *Mathesis*, associazione nazionale degli insegnanti di matematica fondata nel 1895, parteciparono alcuni dei maggiori matematici italiani: Giuseppe Peano, Rodolfo Bettazzi, Giovanni Vailati, Vito Volterra. All'università agli inizi del Novecento il grande matematico Giuseppe Peano inse-

<sup>2</sup> Si vedano ad esempio i siti delle guide STEM del Regno Unito (STEM: Science, Technology, Engineering and Mathematics): <http://www.stemdirectories.org.uk>, e dei centri di ricerca e formazione degli insegnanti delle varie università: The Centre for Studies in Science and Mathematics Education University of Leeds (CSSME): <http://www.education.leeds.ac.uk/research/cssme>; The Open University's Centre for Mathematics Education (CME): <http://cme.open.ac.uk>; Edinburgh Centre for Mathematical Education (ECME): <http://www.education.ed.ac.uk/ecme>, ....

gnava le ‘matematiche complementari’ indirizzate alla preparazione degli insegnanti. Il ruolo fondamentale che l’insegnamento della matematica rivestiva nella scuola italiana postunitaria è stato, come è noto, ridimensionato in un’ottica passatistica, anche se presentata come “neoumanistica”, dalla riforma Gentile (1923), ma i ricercatori italiani hanno poi partecipato ai movimenti internazionali di riforma dell’insegnamento matematico avviati nel secondo dopoguerra dalla CIEAEM (*Commission Internationale pour l’Étude et l’Amélioration de l’Enseignement des Mathématiques*, tra le personalità del primo decennio: Caleb Gattegno, Gustave Choquet, Jean Piaget), come quello sulla riformulazione dei contenuti matematici dei curricula secondo le idee e i metodi della “matematica moderna” che caratterizza gli anni ’60 e i primi anni ’70 (Emil Artin, Jean Dieudonné, Frederique Papy, Willy Servais) o quello sulla “matematica per tutti” che collegava l’istruzione matematica alle altre scienze, alla realtà e alla pratica sociale, degli anni ’70 e ’80 (Anna Sofia Krygowska, Emma Castelnuovo, Claude Gaulin, Hans Freudenthal).

Non è raro inoltre che concetti e principi che hanno avuto la loro origine in ricerche di didattica della matematica, siano poi divenuti patrimonio generale (basti ricordare ad esempio i concetti di “contratto didattico”, “ostacolo didattico”, “ostacolo epistemologico”, “situazioni a-didattiche” di Guy Brousseau<sup>3</sup>; avviene anche l’osmosi inversa come per la “trasposizione didattica” introdotta da Michel Verret in sociologia e ripresa per la matematica da Yves Chevallard<sup>4</sup>), in un certo qual modo analogo a quanto avvenne per le teorie psicoanalitiche di Freud che si originarono dallo studio di casi clinici. È ben noto infatti, e confermato anche dalle recenti indagini OCSE, come PISA (*Programme for International Student Assessment*) 2003 e PISA 2006, che l’apprendimento della matematica è uno dei nodi più difficili da sciogliere, sul quale si misura tuttavia la capacità delle nazioni di avanzare nel cammino del progresso e della modernizzazione, come sottolineato anche nei documenti del Consiglio Europeo sugli obiettivi di Lisbona 2000.

Anche la didattica della fisica ha avuto un notevole sviluppo, e in Italia ha potuto contare su insegnamenti accademici dedicati, mentre più recenti sono le ricerche riguardanti la didattica delle scienze, che

<sup>3</sup> G. Brousseau, *La théorie des situations didactiques, Recueil de textes de Didactique des mathématiques 1970-1990*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1998.

<sup>4</sup> M. Verret., *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion, 1975, 2 voll. ; Y. Chevallard, *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1985.

tuttavia può contare ormai sull'apporto di scuole di buon livello internazionale e su riviste specializzate. Caso particolare rivestono le discipline letterarie, per cui l'insegnamento costituisce il principale sbocco professionale e gli insegnamenti universitari in gran parte sono indirizzati alla preparazione delle relative competenze. Assenti dal panorama accademico erano prima della SSIS le ricerche in didattica della giurisprudenza, o della tecnologia, o delle scienze motorie. Tutte queste ricerche hanno ricevuto dalla istituzione della SSIS in Italia un forte incremento: si è potuto sperimentare su più larga scala attraverso i laboratori e i tirocini, con l'apporto delle giovani energie degli specializzandi che in molti casi hanno risposto con entusiasmo e talvolta anche con qualche idea originale. Lo scambio con i giovani specializzandi ha stimolato anche la critica e la riflessione dei ricercatori più anziani; il poter contare su dei fondi, per quanto limitati, ha fatto partire progetti e collaborazioni con le istituzioni scolastiche, in qualche caso sono stati organizzati convegni e congressi e pubblicati saggi e volumi. A Ferrara sono stati portati avanti due progetti internazionali nell'ambito della matematica e delle scienze, e sta partendo una sezione degli Annali dedicata alla didattica e alla formazione docente. Questo è innanzi tutto un patrimonio che a mio parere deve essere conservato.

Le didattiche disciplinari non vanno separate dai laboratori nei quali si effettua la progettazione dei percorsi didattici, che deve trovare realizzazione pratica nel tirocinio. Il tirocinio deve essere preceduto anche da una preparazione professionale volta alla conoscenza dei doveri dell'insegnante e più generalmente della legislazione scolastica.

Un altro punto riguarda il collegamento con le didattiche generali, comuni a tutte le classi di abilitazione. L'introduzione di queste discipline (psicologia, pedagogia, didattica, sociologia e antropologia) nella formazione docente in ambito SSIS è stata una scelta innovativa in Italia, che dovrebbe essere mantenuta, senza prevaricare le altre aree rispetto alla durata del nuovo percorso formativo. Attualmente il peso di questi insegnamenti è del 20% dei crediti di due anni accademici. Affinché questi corsi abbiano una ricaduta effettiva, tuttavia, dovrebbero essere seguiti prima o contemporaneamente a quelli di didattica disciplinare e ai laboratori, in quanto sono portatori di principi generali che se appresi posteriormente alla loro applicazione e completamente slegati dal contesto possono risultare vanificati. La difficoltà da parte degli insegnanti di tradurre nella pratica scolastica principi e teorie generali o anche particolari è ben nota in letteratura, e testimoniata da specifici studi. Diverse ricerche recenti di didattica della matematica e delle scienze per superare questo gap si orientano a coinvolgere inse-

gnanti a partire dalla stessa fase di progettazione.

Nel piano originario della SSIS Emilia Romagna, docenti dell' area comune avrebbero dovuto inoltre collaborare alla progettazione nell'ambito dei laboratori e della tesi finale. In realtà, questa auspicabile collaborazione si è realizzata solo parzialmente, e dopo alcuni brevi tentativi, gli insegnamenti dell'area comune sono rimasti abbastanza separati dai corsi disciplinari e dalle attività di laboratorio e di tirocinio.

Infine una osservazione sulla prova di abilitazione e sul concorso a cattedra. Comunque avvenga questa selezione, non può essere fatta da una sola componente: né dalla scuola, né sulla base di sole conoscenze disciplinari o di sole conoscenze pedagogiche. Gli insegnamenti scientifici e in particolare matematici, nelle scuole italiane necessitano di insegnanti motivati e ben preparati. Chi seleziona il corpo docente di domani condiziona anche la scuola di domani.

*1999-2009: un'esperienza di lavoro nella SSIS*

*Wanda Formigoni Candini*  
*Coordinatrice della classe A019*

**I** - I miei primi contatti con la Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario<sup>1</sup> risalgono fin alla sua attivazione alla fine degli anni '90; negli anni che seguirono, la mia collaborazione con la SSIS è, poi, continuata in modo esclusivo e senza soluzione di continuità in due diversi indirizzi: in quello Linguistico-letterario, con il corso di Didattica e laboratorio di storia ed educazione civica, e nell'indirizzo Economico-giuridico, dove all'insegnamento di Didattica e laboratorio di diritto privato, si sono poi aggiunte funzioni di coordinamento nella classe di abilitazione A019, cioè nelle materie giuridiche.

In questi anni molte volte mi sono trovata a confronto con opinioni e giudizi fortemente critici – spesso condivisibili - sul nostro sistema scolastico di istruzione secondaria e su alcune scelte fatte per la formazione docente; molte volte ho, così, avuto occasione di parlare della SSIS di cui, spesso, erano note più le difficoltà operative, che l'organizzazione e i compiti assegnati, e del personale debito di gratitudine che nutro nei suoi confronti. Il Seminario di studi che oggi si tiene su “La SSIS rapita: la formazione docente nel guado” mi offre l'opportunità di precisarne meglio i motivi, legati alcuni a circostanze

<sup>1</sup> Come è noto il D.M. 26 maggio 1998, *Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle scuole di specializzazione per l'insegnamento nella scuola secondaria* (G.U. 3 luglio 1998, n. 153), fu decisivo per la nascita sul territorio nazionale delle SSIS; alla definizione dei compiti assegnati, poi, contribuirono la L. 28 marzo 2003, n. 53, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale* (G.U. 2 Aprile 2003, n. 77), in particolare con l'art.5, e numerose altre successive disposizioni normative. Nella regione Emilia Romagna l'istituzione e l'organizzazione su *Indirizzi* diversi di corsi di formazione postuniversitaria, finalizzati al conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento nelle scuole superiori di primo e secondo grado, avvenne a seguito di una convenzione stipulata tra le Università di Bologna, Ferrara, Parma, Modena/Reggio Emilia, dove si indicò l'Università degli Studi di Bologna come Sede centrale con funzioni di coordinamento fra le altre Sedi SSIS della regione.

che potrei dire “oggettive”, altri a ragioni “soggettive”, a propositi più personali.

**II** - Tra i primi inserirei subito “le persone” che la SSIS mi ha permesso di incontrare e conoscere e con le quali è stato possibile stabilire un costruttivo rapporto di lavoro, e fra queste includo anche molti specializzandi.

Nei quasi dieci anni in cui ho svolto attività didattica, poi anche di coordinamento, per la Scuola, infatti, la mia esperienza di lavoro, fino ad allora quasi esclusivamente orientata alla ricerca, ne è sicuramente uscita più arricchita.

Il confronto e la collaborazione stabilitasi con professionalità diverse, ad esempio, sono stati per me un’importante occasione per trovare conferma su come sia necessario per ogni docente, per chi, cioè, ha fatto del “far apprendere” il fine del proprio lavoro, aprire il sapere “acquisito” a metodologie di insegnamento diverse, ad una didattica dinamica ed efficace, in grado, cioè, di trasformarlo in sapere “trasmesso”, adeguato a differenti livelli di conoscenza a cui è destinato<sup>2</sup>.

La SSIS, insomma, mi si è offerta come occasione preziosa di scambio di idee fra colleghi ed educatori di cui ho avuto modo di apprezzare e stimare professionalità, dedizione nel lavoro, competenza e profonda sensibilità.

Svolgere attività didattica in corsi di insegnamento sensibilmente diversi fra loro (ricordo soprattutto lo sforzo richiesto dal Laboratorio

<sup>2</sup> Nella Premessa degli appunti che già da alcuni anni consegno Agli specializzandi del modulo di *Didattica e laboratorio di diritto privato*, nell’indirizzo Economico-giuridico, alla fine del corso, assieme ai testi consigliati per una preparazione specifica sui temi trattati, ho sempre consegnato anche gli *Appunti* delle lezioni svolte; nella *Premessa* della prima lezione ricordo loro: “Cosa significhi «apprendere» pare cosa ovvia; se per trovare comunque conferma del suo significato si consulta il vocabolario, vi si legge: “mettersi in grado di disporre, nella teoria e nella pratica, di una serie di nozioni” (G. Devoto, G.C. Oli, s.v., *Dizionario della lingua italiana*, Firenze). *Apprendere*, dunque, indica il far propri concetti e nozioni, così da poterne poi disporre o a fini teorici o a fini pratici. Se si riflette, ora, come tale “ricezione” avvenga, si deve convenire che per il suo realizzarsi occorre convergano almeno due diverse volontà: l’una posta in essere da chi intende comunicare il proprio pensiero, dunque docet, spiega, istruisce, insomma per così dire, il mittente, l’altra da chi, figurativamente, schiude la porta della propria mente all’«altro», il destinatario. Nel valutare questa duplicità di soggetti e comportamenti che l’«apprendere» richiede, appare subito evidente come l’«aprirsi» al pensiero altrui sia un agire che solo il destinatario può compiere, perché solo a lui è concesso (sempre figurativamente) girare la chiave che apre la porta della propria mente. Al mittente, tuttavia, è riservato un ruolo non meno importante e un agire sicuramente più complesso: non solo, infatti, il docere richiede competenza e chiarezza, ma anche ingegno, il ricorrere cioè a specifiche metodologie di insegnamento, in grado di far giungere un “messaggio” il più delle volte non richiesto e per questo svogliatamente ascoltato.”

di attività didattiche trasversali riguardanti le abilità di studio, nell'indirizzo Linguistico-letterario) e, contestualmente, compiti di coordinatore di classe (nell'indirizzo Economico-giuridico) non è stata impresa facile; eppure – come detto- lo scambio ed il confronto con colleghi formati ad esperienze didattiche e di lavoro diverse, come, ad esempio, con i “Supervisor”, si sono trasformati in un’esperienza di lavoro nuovo e stimolante: per il combinarsi di “saperi” diversi, per gli approfondimenti “trasversali” che si sono potuti aprire fra storia e diritto e che – spero- non siano stati motivo di crescita solo “personale”, ma anche di chi con me li ha condivisi.

E, fra questi, mi auguro di poter includere soprattutto gli specializzandi, “persone SSIS” altrettanto importanti nell’aver reso positiva questa mia esperienza di lavoro.

Con molti di loro in questi anni mi è stato possibile, infatti, stabilire un rapporto di reciproca stima, maturato, a volte, attraverso scambi di punti vista diversi, vivaci discussioni, segno, comunque, di un impegno autentico e maturo, capace anche di superare le pur numerose difficoltà organizzative che incontravano.

**III** - Alla SSIS sento di dover gratitudine, come detto più sopra, anche per un motivo più personale: quello di avermi dato la possibilità di poter dar concretezza ad un proponimento, per meglio dire, ad un impegno che da tempo avevo preso con me stessa.

In più occasioni, prima come studentessa, poi come madre, ma forse soprattutto come docente con compiti a volte anche di magistrato<sup>3</sup>, avevo avuto modo di riflettere sugli esiti avvilenti della scarsa attenzione, quasi del disinteresse mostrato dalla Scuola verso quel compito, pur assegnatole da tempo<sup>4</sup> di fornire ad adolescenti e giovani informa-

<sup>3</sup> Nel 1997 accettai di collaborare con il Tribunale di Ferrara ricoprendo la funzione di giudice onorario (G.O.T.). Tale collaborazione, iniziata con l’assegnazione di procedimenti di opposizione a sanzioni amministrative pecuniarie (L. 24/11/1981, n. 689, successivamente modificata dal d.legisl. 30/12/1999, n. 507) , prosegue tutt’ora nella sezione della *Volontaria giurisdizione*, dove mi occupo prevalentemente di “incapaci”, di problematiche dunque, legate alla capacità di agire delle persone e che mi è stato possibile rendere funzionali all’attività didattica svolta sia nell’indirizzo Economico-giuridico, sia in quello Linguistico-letterario.

<sup>4</sup> L’insegnamento dell’Educazione civica venne introdotto nella scuola italiana fin dal 1958; era previsto come materia trasversale strettamente legata alla Storia, da cui l’insegnante doveva prendere spunto per condurre gli alunni verso la conoscenza dell’organizzazione della società italiana, con riferimento ai suoi aspetti politici e istituzionali più significativi, questo per «*guidare il fanciullo e l’adolescente verso la vita sociale, giuridica, politica, per fargli conoscere i principi che reggono la collettività e le forme nelle quali essa si concreta*» (D.P.R. 13 giugno 1958, n. 585, in G.U. 17 giugno 1958, n. 143). Su come poi il sistema scolastico seppe mettere in pratica tali propositi, sugli interventi normativi che seguirono, sull’introduzione di una “nuova” Educazione che la Scuola «*promuove per educare ai principi fondamentali della convivenza civile*» (art. 2 -(lett. f) della L. 28 marzo 2003, n. 53, *Delega al*

zioni civiche che, per quanto elementari, comunque, li avrebbe potuti rendere più consapevoli del ruolo loro assegnato dalla società, ma anche dei diritti e dei doveri che, poi, avrebbero assunto come “cittadini”, dovendosi rapportare ad istituzioni nate e volute a salvaguardia della nostra società.

I miei manuali di Educazione civica, un tempo acquistati assieme a quelli di storia, erano rimasti intonsi; uguale sorte era, poi, toccata, molti anni dopo, a quelli di mio figlio; l’esperienza fatta in ambienti di lavoro diversi, d’altra parte, mi confermava della diffusa disinformazione che regnava non solo fra la gente comune, ma anche fra troppe giovani matricole di giurisprudenza; poi, anche fra quei quasi trentenni laureati in studi umanistici, a volte eccellenti conoscitori di fatti ed eventi della Storia, ma che sapevano rispondere solo con silenzi imbarazzati o con definizioni confuse, spesso sbagliate, su cosa per loro fosse una norma, la legge, il diritto, un’obbligazione, lo Stato, un ordinamento giuridico, termini d’uso comune, ma sul cui reale significato e valore pareva non avessero mai avuto l’opportunità di soffermarsi e di approfondire.

Da tutto questo il proposito, sentito a volte come necessità, di dover porre rimedio, di “sanare” ciò che cominciai a definire - con terminologia SSIS - un vero e proprio “debito formativo” non, in questo caso, di un specializzando, ma della Scuola stessa e proprio verso quei giovani a cui si era proposta “di insegnare le regole del vivere e del convivere, nella consapevolezza che compito della scuola non dev’essere solo quello dell’«insegnare ad apprendere», ma anche quello dell’«insegnare a essere», per formare dei cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie, come quella nazionale, europea, mondiale”<sup>5</sup>.

*Governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale, in G.U. 2 aprile, n. 77) ho scritto in La scuola nella costruzione di un’identità sociale del minore: dall’Educazione civica all’ Educazione alla convivenza civile, un contributo in corso di pubblicazione nel volume destinato a raccogliere gli Atti del Corso di formazione e ricerca/azione per Insegnanti delle Scuole di ogni ordine e grado e Operatori Socio - Sanitari (v. nota 11).*

<sup>5</sup> *Indicazioni per la scuola d’infanzia e del primo ciclo di istruzione, allegato al D.M. 3 agosto 2007, n.27778. Nell’Introduzione allo stesso documento pubblicato a seguito della Direttiva Ministeriale n. 68 (Indicazioni per il curricolo, Roma, settembre 2007, ed. Tecnodid) e diffuso in tutte le Scuole italiane di ogni ordine e grado, si legge anche (p.18): «La scuola è luogo di crescita e di incontro delle persone. ... Educare istruendo significa essenzialmente tre cose: consegnare il patrimonio culturale che ci viene dal passato perché non vada disperso e possa essere messo a frutto; preparare al futuro introducendo i giovani alla vita adulta, fornendo loro quelle competenze indispensabili per essere protagonisti all’interno del contesto economico e sociale in cui vivono; accompagnare il percorso di formazione personale che uno studente compie sostenendo la sua ricerca di senso e il faticoso processo di costruzione della propria personalità».*

L'occasione opportuna per tradurre in realtà questo mio desiderio la colsi quando nell'indirizzo Linguistico-letterario mi fu affidato l'insegnamento di Didattica e laboratorio di storia antica ed educazione civica: un piccolo modulo di cui, fin da quando appresi il nome, decisi non doveva andare sacrificata sull'altare della didattica della storia di Roma, quella prevista per l'educazione civica.

Stabilire quale fosse la strategia da seguire, viste anche le poche ore riservate al corso<sup>6</sup>, non fu cosa semplice: un primo aiuto, comunque, mi venne proprio da quei manuali di storia adottati nelle scuole secondarie, dai quali il laboratorio di storia antica non poteva, naturalmente, prescindere.

Fin dalle prime lezioni mi accorsi come per i numerosi richiami fatti nei testi a norme, diritti, leggi, ordinamenti giuridici succedutisi con il mutare dell'assetto sociale e politico di Roma, non fosse sufficiente spiegarne e precisarne forma e contenuti, ma si rendesse necessario anche richiamare l'attenzione e chiarire ciò che, ad esempio, una norma o una legge rappresentino per una qualsiasi organizzazione sociale, ma anche come e perché norma o legge possano esprimere valori e conquiste sociali diversi nel tempo e non comuni ad ogni ordinamento giuridico.

Forse il passaggio successivo fu azzardato, ma vi fui spinto dall'attenzione e dall'interesse che mi parve di cogliere negli specializzandi stessi, via via che anche a loro appariva evidente come la didattica della storia non potesse prescindere dal saper dare risposte coerenti e documentate anche sul presente<sup>7</sup>. Decisi, infatti, di rendere strumentale quanto avevo appreso in anni di studi sul diritto romano alla didattica dell'educazione civica, quindi di leggere la storia di Roma attraverso il contributo che seppa dare al formarsi di un *ius*, poi, di una vera e propria scienza giuridica, divenuta fondamento della cultura giuridica bizantina e medioevale ed ancora oggi studiata e motivo d'interesse.

La storia di Roma osservata sotto questo profilo diventava così occasione per parlare, anche alla luce della nostra Costituzione, di norma, legge, codici, istituzioni, ordinamento giuridico, capacità giuridica

<sup>6</sup> Come già accennato, *Didattica (e laboratorio) di storia antica ed educazione civica* era uno dei quattro moduli in cui era ripartito il corso di *Didattica (e laboratorio) della storia ed educazione civica*; le classi abilitanti a cui era destinato erano la A043, A050, A051; le ore di lezione previste erano 25.

<sup>7</sup> Molte furono le lezioni che si chiusero ricordando le parole di M. Bloch: "*l'incomprensione del presente nasce fatalmente dall'ignoranza del passato. Forse però non è meno vano affaticarsi a comprendere il passato, ove nulla si sappia del presente*" (*Apologia della storia o Mestiere di storico* (trad. it.), Torino, 1981, p. 54).

e d'agire, cittadini e stranieri, ecc.

Mancando testi funzionali al fine che mi ero prefissa, di combinare, cioè, didattica della storia e didattica dell'educazione civica, ma anche stanca delle lamentele di diversa natura avanzate degli specializzandi<sup>8</sup>, pubblicai infine uno specifico manuale per la Didattica della storia antica ed educazione civica<sup>9</sup>.

**IV** - In questo Seminario di studio sulla formazione docente, in cui, per la prossima fine di ogni attività SSIS, si è sentita l'esigenza di stabilire un confronto, una verifica sulla reale incidenza dei risultati ottenuti, pur fra mille difficoltà organizzative e operative, mi sembra giusto ricordare come proprio un anno fa, invitata ad intervenire in un convegno voluto per Promuovere e attuare i diritti di cittadinanza e umani delle bambine/i e delle ragazze/i<sup>10</sup>, scelsi<sup>11</sup> come argomento su cui fare un intervento sul tema *La scuola nella costruzione di un'identità sociale del minore: dall'Educazione civica all'Educazione alla convivenza civile*).

Questa scelta fu dettata sia dal voler sottolineare – in linea con le problematiche toccate dal convegno - l'importanza che riveste per un adolescente l'acquisire consapevolezza del proprio ruolo sociale, ma anche dal voler far conoscere come la SSIS di Ferrara avesse fatto suo quel compito e fosse impegnata, secondo le più recenti indicazioni ministeriali, in una formazione docente che teneva conto proprio del

<sup>8</sup> Nei primi anni, le più frequenti giustificazioni addotte dagli specializzandi che conseguivano esiti poco brillanti nel colloquio di verifica che chiudeva il corso, ad esempio, erano: che gli appunti presi a lezione, poi si erano rivelati incomprensibili o inesatti; che le fotocopie distribuite erano troppe ed alcune erano andate perse; che non c'era stato tempo per recarsi in biblioteca e consultare i testi e i manuali consigliati, ecc..

<sup>9</sup> La prima dispensa per il corso (*Storia antica e diritto. Appunti per la didattica*, Bologna, p.78) fu pubblicata nel 2005; l'anno successivo a quella venne aggiunta la parte destinata alla didattica dell'educazione civica (*Il diritto nella storia di Roma. Cittadini e stranieri, Cives e Peregrini. Storia antica e educazione alla convivenza civile: appunti per la didattica*, Bologna, p. 125); nel 2007, poi, pubblicai il manuale *Dalla scienza giuridica romana all'educazione alla convivenza civile. Appunti di didattica e laboratorio della Storia antica e Educazione civica*, 2007, ed. Aracne, (p.268). All'inizio di quest'anno avevo già cominciato a rivederne i contenuti per una seconda edizione, aggiornata soprattutto nella parte destinata all'*Educazione alla convivenza civile*, divenuta nel frattempo, *Educazione alla cittadinanza*.

<sup>10</sup> Tenni la mia relazione proprio l'11 novembre; il Convegno era organizzato dall'Assessorato alla Salute del Comune di Ferrara, in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Provinciale di Ferrara e prevedeva anche un *Corso di formazione e ricerca/azione per Insegnanti delle Scuole di ogni ordine e grado e Operatori Socio – Sanitari*, della durata di circa un mese, in cui a lezioni frontali erano fatti seguire incontri di Laboratorio.

<sup>11</sup> L'invito ad intervenire al convegno mi fu fatto nell'ambito dell'attività che svolgo come G.O.T. nella sezione della Volontaria giurisdizione del Tribunale di Ferrara.

rilievo assunto dall'educazione civica nel guidare i giovani nella ricerca di una maturità e di un'identità sociale.

Gli accordi presi allora per dar inizio ad una possibile collaborazione fra SSIS e Istituzioni, nel comune intento di formare/ aggiornare insegnanti e operatori sociali, sono, naturalmente, sfumati per l'annunciata fine della Scuola.

Sfuma, d'altra parte, ogni altro mio progetto già fatto per ciascuno dei corsi SSIS che sarebbero dovuti iniziare nel settembre 2008: sfuma, soprattutto, un piano di lavoro già iniziato per un insegnamento - da anni sollecitato e finalmente inserito per la prima volta nella programmazione del X ciclo dell'indirizzo Linguistico-letterario - di Didattica dell'educazione civica, ovvero della convivenza civile, pensato solo per i futuri insegnanti delle scuole secondarie di I grado (ex medie), a cui da tempo non è più richiesto di insegnare la storia di Roma, sostituita nella programmazione ministeriale, appunto, dall'Educazione alla convivenza civile.

*Sul ruolo degli insegnanti e dell'istruzione  
per una società moderna e competitiva:  
alcune brevi note*

*Aurelio Bruzzo  
Coordinatore dell'Indirizzo Economico-giuridico*

In questo breve e sommario contributo s'intende presentare alcune riflessioni, fra loro in qualche misura connesse, che possono apparire a prima vista alquanto lontane dagli specifici temi affrontati in questo Seminario, giacché esse riguardano, da un lato, il ruolo degli insegnanti nella società attuale a livello mondiale e, dall'altro, la dimensione finanziaria dell'istruzione nel nostro Paese.

Circa il mai sufficientemente valorizzato ruolo degli insegnamenti nell'attuale società moderna ricordo, innanzi tutto, che il 5 ottobre scorso è stata celebrata la giornata mondiale degli insegnanti in corrispondenza del 5 ottobre del 1966, quando fu adottata all'unanimità da tutte le nazioni del mondo la Raccomandazione sullo Status degli insegnanti.

Si tratta del primo strumento internazionale con il quale i governi hanno riconosciuto l'importanza fondamentale di disporre di docenti altamente qualificati e di validi sistemi educativi pubblici. L'importanza di questa non molto nota raccomandazione ha fatto sì che il 5 ottobre sia diventato il giorno dedicato agli insegnanti a livello mondiale.

In effetti, l'Unesco ritiene che l'ostacolo principale al raggiungimento dell'obiettivo di un'educazione primaria di qualità per tutti entro il 2015, sia costituito dalla mancanza di docenti. Molte le cause alla base di tale fenomeno: salari troppo bassi, assenza di risorse per la scuola pubblica, insoddisfacenti condizioni di lavoro, senza considerare l'assenza di strumenti educativi adeguati, il numero di alunni troppo alto ed infine l'inadeguata formazione dei docenti.

Ed è proprio la preparazione professionale degli insegnanti (cui - forse vale la pena di precisare - è preposta la SSIS) al centro della giornata mondiale del 2008 per il suo evidente legame con la qualità dell'educazione. Infatti, in molti paesi, tra cui anche l'Italia purtroppo,

per fronteggiare la mancanza di docenti, nonché per risparmiare spesa pubblica, molto spesso si assume personale non adeguatamente qualificato e si riempiono le aule, aumentando il numero degli alunni per classe.

Nel messaggio congiunto che varie organizzazioni delle Nazioni Unite, tra cui l'UNESCO e l'UNICEF, hanno diffuso in occasione di tale ricorrenza, si legge che la giornata mondiale degli insegnanti va celebrata per rendere omaggio al ruolo essenziale che i docenti svolgono, dispensando ai bambini, ai giovani ed agli adulti un'istruzione pertinente ed adeguata.

Numerosi Paesi, tuttavia, soffrono a causa di una grave penuria di insegnanti; se si vuole realizzare l'insegnamento elementare universale entro il 2015, infatti, sono necessari - nel mondo - 2 milioni di nuovi posti e 18 milioni di insegnanti in più degli attuali: per alcuni Paesi, colmare questa lacuna comporterebbe quasi una triplicazione della consistenza dell'attuale corpo insegnante.

Un numero ancora più elevato di insegnanti è richiesto poi per garantire l'insegnamento secondario superiore, tecnico e professionale, o anche l'istruzione non formale. Queste cifre sarebbero ancora più elevate se si consentisse a tutti gli insegnanti di acquisire una qualificazione completa ed adeguata ai livelli d'insegnamento di cui sono incaricati ed alle materie da essi insegnate.

Anche nei Paesi, come l'Italia, in cui il numero complessivo degli insegnanti potrebbe essere considerato sufficiente, alcune zone isolate e svantaggiate (montagna, isole, ecc.) si trovano di fronte a gravi problemi per l'assunzione e il mantenimento degli insegnanti.

Questa penuria di insegnanti qualificati è una delle più impegnative sfide da raccogliere per raggiungere gli ambiziosi, quanto indispensabili obiettivi dell'istruzione per tutti.

Il corpo docente, però, oggi è di fronte ad un'altra sfida che consiste nel dispensare un'istruzione di qualità che risponda alle nuove esigenze del XXI secolo, delle quali anche l'Unione europea si è resa consapevole quando proprio nel 2000 ha lanciato la cosiddetta Strategia di Lisbona<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> La Strategia di Lisbona consiste in un programma di riforme approvato nel 2000 dai capi di Stato e di governo dell'Unione europea, il cui ambizioso obiettivo è di fare della stessa Unione la più competitiva e dinamica economia della conoscenza entro il 2010. Tale programma si articola in vari campi della politica economica, tra cui anche quello del capitale umano e della riqualificazione del lavoro. In merito a questo settore, il corrispondente indicatore strutturale che è stato adottato è quello del livello di istruzione giovanile (dai 20 ai 24 anni), per il quale al 2003 risultava che l'Italia era in netto ritardo rispetto agli altri Paesi. Più specificamente, il nostro paese presentava un livello complessivo (maschi e femmine) di istruzione che era pari a meno di 70, che non era inferiore solo alla media della U.E. a 15 (74),

Le necessità economiche, sociali, scientifiche e tecnologiche, i problemi dello sviluppo duraturo e della riduzione della povertà, così come le questioni a questa inerenti - da quelle di un lavoro rispettabile per tutti e della violenza nell'ambiente scolastico (leggi bullismo), fino alle varie epidemie - manifestano una crescente incidenza su questa professione. Il fatto poi che le donne rappresentino la maggioranza del corpo insegnante nell'istruzione primaria e che siano spesso investite in modo eccezionale da questi problemi, ne accentua ancor più l'incidenza potenziale.

D'altra parte, i progressi in direzione dell'istruzione per tutti, ed in particolare verso l'insegnamento elementare universale, si riverberano verso una popolazione di studenti sempre più differenziata, come si sta riscontrando anche in alcune regioni italiane, tra cui l'Emilia-Romagna, in seguito soprattutto all'emigrazione extracomunitaria; anche ciò ha evidenti, quanto gravi conseguenze per l'istruzione e per gli insegnanti in essa impegnati.

Dinanzi ad attese così elevate ed impegnative, i docenti medesimi si sentono spesso sottovalutati, insufficientemente sostenuti e scarsamente formati dal punto di vista professionale per riuscire a fronteggiare le situazioni reali nelle quali essi lavorano.

Un reclutamento degli insegnanti più selettivo, assieme ad un contratto meglio definito, salari ed incentivi che sostengano vantaggiosamente il confronto con quelli delle altre professioni che comportano un analogo livello di qualificazione, nonché una formazione completa ed adeguata, migliori condizioni di lavoro e di vita, un sostegno professionale permanente e possibilità d'evoluzione di carriera sono tutti elementi essenziali per riuscire a raccogliere le nuove sfide.

Le raccomandazioni formulate dall'Organizzazione Internazionale del Lavoro (OIL/UNESCO) nel 1966 e riguardanti la condizione del personale insegnante, nonché quella relativa ai docenti delle scuole secondarie superiori adottata dall'UNESCO nel 1997 forniscono indicazioni dettagliate per definire un insieme di politiche, di diritti e di responsabilità che riguardano tutti gli insegnanti. Quelle possono essere considerate, dunque, una base adeguata per avviare politiche e pratiche nazionali tali da permettere di costituire il corpo docente di cui poter disporre nel XXI secolo.

Le politiche relative agli insegnanti a livello nazionale devono es-

ma anche a quella della U.E a 25 (quasi 77), giacché i dieci nuovi Stati membri, entrati nel 2004, disponevano di un livello nettamente superiore (oltre 88). Ciò implica un maggior potenziale di sviluppo nel prossimo futuro rispetto a Paesi maturi come l'Italia, la quale rischia così di essere superata dal punto di vista socio-economico anche da loro.

sere coerenti con i quadri esistenti a livello mondiale e regionale, per contribuire effettivamente a garantire la qualità, ad identificare punti di riferimento in previsione di una maggiore armonizzazione - in un contesto di crescente emigrazione e mobilità internazionale anche per gli stessi insegnanti - ed a migliorare lo statuto e le condizioni di lavoro degli insegnanti medesimi.

Dette politiche devono anche servire sia a ridurre la povertà che si sta ripresentando anche in Italia, soprattutto nelle regioni meridionali, sia a migliorare il sistema formativo e, più specificamente, quello scolastico. È importante che le politiche relative agli insegnanti siano fermamente ancorate ai contesti nazionali e locali, che siano concrete e realistiche, per facilitare l'assunzione ed il mantenimento di un corpo docente valido e sufficientemente numeroso. A tal fine, devono tener conto dei risultati della ricerca e delle sue implicazioni a tutti i livelli, come pure delle capacità in termini di finanziamento, gestione e prospettiva economica sul piano nazionale.

Raggiungere il punto di riferimento degli anni '90, che fissava al 6% la quota del PIL da investire nell'istruzione, sarebbe opportuno per molti sistemi nazionali - tra cui anche quello italiano, come si verificherà più avanti - che soffrono per un finanziamento ancora insufficiente.

Inoltre, deve essere stabilito un ordine di priorità per le politiche e i connessi progetti, che devono anche disporre dei finanziamenti e dell'elasticità necessari per rispondere tempestivamente alla prevedibile evoluzione delle esigenze. Ad esempio, se il modello tradizionale fondato sull'insegnamento superiore non permette di fornire a tempo debito un numero sufficiente di insegnanti, approcci innovativi potrebbero essere adottati in materia di formazione dei docenti, senza però mettere in pericolo la qualità dell'insegnamento, come potrebbe avvenire in Italia con una riforma migliorativa dell'attuale SSIS.

Nel corso del processo di elaborazione delle politiche, è essenziale garantire il dialogo sociale tra i destinatari, in particolare le istanze decisionali, da un lato, e gli insegnanti e le loro organizzazioni, dall'altro. Detto dialogo sociale può contribuire, infatti, a creare un più vasto consenso e la necessaria consapevolezza a livello nazionale, anche in funzione di una più efficace attuazione delle politiche relative agli insegnanti.

D'altro canto, numerosi sforzi sono già stati programmati e/o messi in atto per rafforzare la capacità di partecipare all'elaborazione delle politiche educative, da parte dei principali destinatari; tale capacità, però, deve svilupparsi ulteriormente.

La giornata mondiale degli insegnanti costituisce l'occasione per

celebrare i docenti del mondo intero, in tutti i Paesi e in tutte le città, così da affermare in via definitiva l'esigenza di definire chiaramente il ruolo degli insegnanti nella realizzazione di un'istruzione di qualità disponibile per tutti, esprimendolo in politiche che incoraggino la costituzione di un corpo docente motivato, stimato ed efficace.

Mi sembra evidente che queste affermazioni che sono desunte dalle raccomandazioni OIL/UNESCO e che sono indirizzate indistintamente a tutti i Paesi del mondo, risultino del tutto adeguate anche per il nostro, per quanto l'Italia - rientrando fra quelli più sviluppati dal punto di vista economico e produttivo - possa disporre di una maggiore quantità di risorse finanziarie da destinare all'istruzione rispetto agli altri Paesi. Purtroppo, però, non sembra che le cose stiano così!

Per stabilire le effettive condizioni in cui opera il sistema scolastico italiano, di cui molto spesso da parte di alcune forze politiche si lamenta una sostanziale inefficienza ed inefficacia, sembra opportuno riportare alcuni dati desunti dal documento, anche questo approvato all'unanimità, della Consulta del Polo delle Scienze Umane e Sociali dell'Università di Napoli Federico II, in occasione di una sua riunione svoltasi verso la fine dell'ottobre scorso.

I dati sono stati elaborati e presentati al fine di avviare una riflessione più seria e informata, vale a dire cercare di fare un po' di ordine - avvalendosi di dati ufficiali - sui numeri che sono stati diffusi in occasione del dibattito circa i provvedimenti assunti nel 2008 dal governo sul sistema dell'istruzione in Italia. Le fonti utilizzate sono costituite dai documenti ufficiali del Ministero e, per quanto riguarda i confronti internazionali, un rapporto (dal titolo "Education at a Glance 2007") pubblicato dall'OCSE che è l'organismo più accreditato in merito. Qui ci si limita ad esporre i dati relativi alla spesa per l'istruzione, dal momento che i recenti provvedimenti governativi consistono precipuamente in tagli di spesa.

La prima domanda a cui s'intende rispondere è: quanto si spende in proporzione al Prodotto interno lordo (PIL) ?

In estrema sintesi, le risposte sono le seguenti: la quota di tutta la spesa in istruzione sul PIL in Italia è pari al 4,9%, mentre la media OCSE è pari al 6,2%; l'Italia figura al diciassettesimo posto in una graduatoria di 24 Paesi. Tanto va detto per coloro che sostengono che in Italia si spende più della media europea, senza rendersi conto che la spesa pubblica per la scuola costituisce l'investimento più importante che una società possa intraprendere per il proprio futuro.

Per l'Università, poi, tale valore è pari allo 0,9 % del PIL mentre la media OCSE si attesta sull'1,4%.

Se si vuole ulteriormente analizzare il dato aggregato, si può con-

statare che questa percentuale per le materne è pari allo 0,5% (pari alla media europea), per le primarie e medie inferiori al 2,1% (contro il 2,5% della media) e per le superiori è pari all'1,3% (di nuovo uguale alla media).

Si osserva però che la durata istituzionalmente prevista per gli studi dalle materne al diploma di scuola superiore da noi è maggiore della durata media degli studi nei Paesi OCSE

La seconda domanda è la seguente: quanto si spende per l'istruzione sul totale della spesa pubblica?

In Italia si spende il 9% della spesa pubblica in istruzione, mentre nei Paesi dell'OCSE questo valore è pari al 12,4%. In particolare per l'Università si spende solo l'1,6% del totale della spesa pubblica, contro il 3,1% dei Paesi OCSE. Se si tiene conto che l'incidenza della spesa pubblica sul PIL è una delle più alte dei Paesi OCSE, e quindi andrebbe ridotta, ci si chiede se è proprio quello dell'istruzione il settore dove bisogna tagliare<sup>2</sup>.

Infine, per fornire un quadro ancora più fondato ed attendibile ci si chiede: quanto si spende all'anno per studente?

La spesa per studente, in effetti, risulta superiore alla media OCSE per le scuole primarie (quasi 7.400 dollari contro i circa 6.000 della media OCSE), e quasi uguale alla media OCSE per le medie inferiori e superiori (7.700 in Italia contro 7.300 della media). Molto minore è invece per le Università: solo poco più di 7.700 in Italia contro gli oltre 11.000 della media (nelle Università si deve tener conto anche degli studenti fuori corso, dal momento che anche loro sono studenti a tutti gli effetti).

In merito alla spesa media per studente che risulta superiore alla media OCSE, M. Dodman osserva opportunamente che una più attenta analisi dei dati non supporta assolutamente la frettolosa conclusione secondo cui in Italia si spende troppo e che occorre ridurre il rapporto fra insegnanti e studenti, in quanto ritenuto troppo elevato. Infatti, sono diversi i fattori che influenzano questo rapporto, tra cui i seguenti: l'inserimento degli studenti diversamente abili nelle classi normali<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Secondo il prof. M. Dodman che si è avvalso di dati di fonte diversa e che pertanto non vengono riportati qui (per non ingenerare confusione), tra il 1990 e il 2007 la quota del PIL destinata alle spese sostenute dal Ministero della Pubblica istruzione, ha subito una notevole contrazione, pari ad oltre un punto percentuale, per cui ritiene che sostenere che occorra ulteriormente ridurre una quota già molto bassa "rasenta semplicemente l'irresponsabilità".

<sup>3</sup> All'estero gli studenti diversamente abili sono collocati in scuole speciali che non vengono considerate parte del sistema scolastico e che, di conseguenza, non sono contabilizzate nella spesa pubblica per l'istruzione e, pertanto, non rientrano neppure nei dati utilizzati per le comparazioni internazionali.

che comporta l'impiego degli insegnanti di sostegno (i quali rappresentano oltre il 12% del totale dei docenti); l'appartenenza degli insegnanti di religione e di altro personale addetto al funzionamento delle scuole (attività sportive, assistenza allo studio, ecc.) al personale docente.

Fra tutti questi indicatori manca, purtroppo, una qualche misura del livello qualitativo delle prestazioni fornite dal sistema italiano di istruzione nel contesto internazionale, per il quale con una certa frequenza vengono presentati dati contraddittori, tali da far apparire luci ed ombre assieme. È pertanto su questa importante variabile che bisogna accentuare gli sforzi di analisi e di policy, non solo per poter giungere ad una valutazione completa da tutti i punti di vista, ma anche per poter stabilire se e come l'Italia può contribuire alla definitiva realizzazione di una società basata sulla conoscenza, così come ipotizzato dalle autorità comunitarie quale condizione per continuare a competere sul mercato globale.

In definitiva, dalle precedenti riflessioni sembra di poter trarre qualche sconsolata considerazione conclusiva come la seguente: in Italia la giornata dedicata agli insegnanti non sembra essere stata celebrata in modo consono e, soprattutto, coerente con le raccomandazioni formulate dagli organismi internazionali promotori di tale giornata che quest'anno avrebbe dovuto imporsi sulla formazione professionale degli insegnanti alla quale, invece, ha finora concorso la SSIS, anche attraverso l'organizzazione di questo seminario con cui si cerca di affrontare e dibattere alcuni dei problemi di rilievo mondiale, accennati in precedenza, affinché non continuino ad essere colpevolmente trascurati o sottovalutati.

*La Classe A036 “Filosofia, Psicologia e Scienze dell’educazione”*

*Insegnare ad insegnare... tra ricerca e didattica*

*Elena Marescotti*

### **1. Considerazioni preliminari**

Va chiarito, in prima istanza, che il mio intervento non vuole essere, nella maniera più assoluta, il resoconto descrittivo e autobiografico della mia esperienza personale nell’ambito della SSIS ferrarese, istituzione nella quale lavoro da più di otto anni. E questo, ovviamente, non perché non abbia nulla da dire sul piano personale, al contrario: molti sono gli aspetti di difficoltà e di gratificazione, di “esperienza” appunto, che potrei trattare in relazione anche alla dimensione della mia crescita umana oltre che professionale. Ma questo, qui, in questa sede, e per lo scopo che questa giornata di studio intende perseguire, non interessa e, soprattutto, non serve. Questo mio contributo, dunque, intende configurarsi come una riflessione sul significato della SSIS, riflessione cui non può non seguire una chiara e ferma presa di posizione contro la sua sospensione (ma, di fatto, soppressione) voluta dal Ministro Gelmini e annunciata nel mese di luglio 2008.

Cercherò quindi di focalizzare l’attenzione sulle peculiarità e sulle cifre di qualità della formazione docente nell’ambito della SSIS a partire dall’esempio della Classe di abilitazione di cui sono Coordinatrice e in cui svolgo una parte consistente di attività didattica: la Classe A036, nell’ambito dell’Indirizzo di Scienze Umane (coordinato e presentato in questa stessa occasione dalla Prof.ssa Marilena Andronico), intitolata a “Filosofia, Psicologia e Scienze dell’educazione”.

Naturalmente, per ovvie ragioni di padronanza disciplinare e didat-

tica, potrò entrare nel merito, per riferimenti o esempi specifici, prevalentemente nelle materie di mia competenza, ovvero la Pedagogia (nei suoi versanti teorico e storico) e la Didattica. Questi saranno gli unici richiami alla mia esperienza, ovvero a titolo esemplificativo e, ciononostante, le considerazioni generali cui intendo pervenire e i punti di forza che solo – e sottolineo: solo – l’impianto della SSIS può garantire circa la formazione dei docenti in queste discipline sono di principio condivisi anche dagli altri saperi che rientrano in questa Classe di abilitazione: vale a dire la Psicologia e la Filosofia (per la quale rimando nuovamente all’intervento della Prof.ssa Andronico).

In tutto questo settore, (e al pari di tutti gli altri, nessuno escluso), infatti, la SSIS ha fatto sì che si imponesse la necessità di passare – non certo per volontà o sensibilità personale, ma per rispondere fedelmente al suo mandato – da una concezione di possesso del sapere come mera ripetizione e accumulazione contenutistica ad una concezione di possesso del sapere come esercizio della ricerca, nel suo necessario quanto indissolubile intreccio con la didattica. E questo perché finalmente, dopo una lunga storia di improvvisazioni, attività sporadiche e soprattutto di preparazione individuale, la formazione professionale del docente di scuola è entrata, con la SSIS, a tutti gli effetti nell’istituzione di ricerca e di didattica per eccellenza: l’Università. E, vale la pena rimarcarlo come nota positiva, non a livello di corso di laurea, ma di specializzazione post-laurea.

A questo proposito, infatti, occorre ricordare che grazie a tale “collocazione” la SSIS aveva decisamente superato le contraddizioni, ancora in essere, della formazione dei docenti di scuola primaria, passata sì dagli Istituti Magistrali all’Università, ma ancora (purtroppo) oggetto di pregiudizi duri a morire e, pertanto, elevata al rango di laurea, non di post-laurea. Insomma, la SSIS, se potesse (se avesse potuto...) continuare nel suo operato, avrebbe sicuramente potuto darsi come modello per la formazione iniziale di tutti i docenti, delle scuole di ogni ordine e grado, conferendo concretezza a quell’istanza di unitarietà della funzione docente postulata dalla Scienza dell’educazione e ben chiarita, nelle sue ragioni, nell’intervento del Prof. Giovanni Genovesi, al quale rimando, che ha prestato particolare attenzione ad un’auspicabile trasformazione della SSIS (Scuola di Specializzazione per l’Insegnamento Secondario) in SSI (Scuola di Specializzazione per l’Insegnamento).

Che l’Università nel suo complesso versi in condizioni drammatiche, in seguito ai provvedimenti che negli ultimi anni (ma sarebbe il

caso di dire: negli ultimi giorni...) ne hanno progressivamente svilito l'anima, è sotto gli occhi di tutti, anche se, in un modo o nell'altro, e sia pure con moltissime difficoltà, è sempre sembrato si potesse sopravvivere. Ora, anche per la battuta d'arresto della SSIS, credo di poter affermare che si stia davvero toccando il fondo, compiendo due "delitti" in uno.

Il primo: il primo è quello più evidente e che, apparentemente, non colpisce l'Università, ma solo il mondo della scuola, giacché va a colpire la qualità e la quantità (due aspetti, questi, da considerare sempre in simbiosi, io credo) della formazione dei docenti.

Il secondo "delitto", invece, è forse meno evidente (soprattutto agli occhi dei non addetti ai lavori), ma ugualmente (se non maggiormente) insidioso e pericoloso: si tratta del fatto che la SSIS e le attività che in essa si svolgono rappresentano attività didattiche di qualità nella misura in cui scaturiscono da un altrettanto intensa attività di ricerca, sui saperi e sulla loro didattica.

Come a dire: non potrebbe esserci vera ricerca scientifica se non ci fosse al contempo l'esigenza di pensarla come un qualcosa da trasferire, da trasmettere, da provare nella divulgazione, da sottoporre a pubblicità. Bene: la forma più raffinata di pubblicità della scienza è la sua didattica, ovvero il suo insegnamento. E la SSIS, da intendersi come luogo in cui si insegna come e perché insegnare ad altri, è, in questa prospettiva, la palestra più interessante di cui l'Università nel suo complesso si potesse dotare.

In definitiva, se è vero che l'eliminazione della SSIS fa male alla Scuola, è altrettanto vero che fa altrettanto male all'Università come luogo di ricerca<sup>1</sup>.

## **2. Insegnare ad insegnare: contenuti e strategie concettuali**

Fatta questa breve, ma io credo di grande importanza, premessa, ora cercherò di scendere più nel dettaglio, e di vedere quali sono stati gli aspetti di innovazione che la SSIS ha apportato nelle discipline della mia Classe.

<sup>1</sup> Non è un caso che il titolo del volume che raccoglie gli Atti di un Seminario di Studi tenutosi qualche anno fa sull'attività della SSIS ferrarese faccia esplicitamente riferimento al nesso tra didattica e ricerca, così come non è un caso che il Coordinamento della Prof.ssa Luciana Bellatalla si sia fatto sistematicamente promotore di momenti di riflessione critica e progettuale in merito (cfr. L. Bellatalla (a cura di), *La SSIS a Ferrara tra didattica e ricerca*, Tirrenia (Pisa), Edizioni del Cerro, 2005).

Tali aspetti sono racchiusi principalmente nella modalità di affrontare i contenuti: il lavoro nella SSIS, infatti, è un lavoro che si concentra soprattutto sulla costruzione dei contenuti (contenuti che gli specializzandi, in quanto laureati, già possiedono)<sup>2</sup> e che la SSIS riprende e sviluppa occupandosi della loro strutturazione, cioè dei processi che danno luogo a determinati prodotti culturali.

I contenuti divengono, così, una materia da “manipolare concettualmente”: sono smontati e rimontati, riorganizzati, strutturati in forme diverse (quelle della lezione, dell’Unità Didattica, del seminario tematico eccetera) e, soprattutto, interpretati alla luce delle finalità educative che saranno perseguite una volta che, con il docente, entreranno nelle aule scolastiche.

La SSIS non è (e non deve essere, mai!) un “ripasso” e neppure un semplice “approfondimento” o “ampliamento” dei contenuti che, nella mia Classe di abilitazione, e sempre per riferirmi alle mie materie, si chiamano Pedagogia o Storia della Pedagogia, ivi incluse le relative declinazioni a seconda delle piste di ricerca intraprese<sup>3</sup>; la SSIS consente di ri-creare quei contenuti, perché li finalizza e li contestualizza in una situazione di insegnamento/apprendimento con finalità educative.

Ecco, allora, che le mie discipline svolgono un duplice ruolo: da un lato, presiedono all’insegnamento/apprendimento di qualsiasi disciplina in ambito scolastico, poiché si occupano di individuarne le finalità educative alla luce di una teoria dell’educazione e di una teoria della

<sup>2</sup> Devo aprire una parentesi sulla questione, purtroppo oggetto di fraintendimenti e, anche, di veri e propri “scontri” all’interno della stessa SSIS, in particolar modo tra “disciplinaristi”, da un lato, e pedagogisti e didatti, dall’altro: la SSIS non è un corso di laurea e, pertanto, non ha il compito di occuparsi della formazione contenutistica, in senso stretto, delle varie discipline di insegnamento. È vero: si lamenta diffusamente una scarsa preparazione di base dei laureati/specializzandi sui saperi cardine delle Classi di abilitazione, e questo costituisce un problema. Ma la soluzione che io reputo essere più corretta e, soprattutto, tale da non snaturare l’impianto della SSIS, è quella di richiedere agli specializzandi carenti dal punto di vista culturale un recupero personale. Come a dire: coloro che non possiedono i contenuti disciplinari sono tenuti a provvedere personalmente a colmare le loro lacune. E, in ogni caso, è questo un problema che riguarda l’offerta didattica dei corsi di laurea e che la SSIS non può e non deve accollarsi.

<sup>3</sup> Si sarà notato che ho utilizzato il termine “Pedagogia” nel rispetto dell’“etichetta” ufficiale che connota da sempre questo ambito del sapere, ma intendendola come “Scienza dell’educazione”, ovvero nel rispetto del dibattito epistemologico che ne vuole, con questa dicitura, non solo attestare ma anche veicolare lo spessore scientifico.

scuola; dall'altro lato, sono esse stesse discipline attraverso cui invereare tali finalità.

E la stessa cosa – mi si permetta una rapida ma necessaria incursione disciplinare, frutto di un confronto con la Prof.ssa Marcella Ravenna, referente dell'area psicologica – per la Psicologia, giacché, da un lato, essa riguarda la comprensione delle dinamiche interpersonali e intrapsichiche inerenti la relazione educativa nella scuola, gli stili comunicativi e di insegnamento, la gestione delle dinamiche di gruppo, delle relazioni e dei conflitti, mentre dall'altro si presenta essa stessa come contenuto di insegnamento/apprendimento.

Se la prima funzione (generale e trasversale) è svolta soprattutto nell'ambito dell'Area Comune (dove Pedagogia, Didattica, Socio-Antropologia e Psicologia sono presenti per la formazione di tutti gli specializzandi, di tutte le Classi di abilitazione), la seconda funzione (di didattica disciplinare) trova esercizio sistematico nella Classe A036, dove la Pedagogia, la Storia della Pedagogia e la Psicologia, nelle loro varie declinazioni tematiche, sono, al pari degli altri, saperi da “manipolare concettualmente”, come dicevo poc'anzi.

Ed è proprio per questo che la SSIS offre alle mie discipline un'occasione in più per attestarne la scientificità. Infatti, una delle attività principali svolte nelle Classi di abilitazione consiste nella costruzione di Unità Didattiche, ovvero di sezioni di sapere organizzate in vista del loro insegnamento/apprendimento, di micro-sequenze di sapere tra loro correlate e funzionali al perseguimento della programmazione scolastica nel suo complesso. E non si tratta certo di un esercizio che lascia i contenuti così come li aveva trovati, limitandosi a porzionarli, ma li trasforma perché li interpreta, e perché li organizza con l'attenzione al loro apprendimento. Questo processo, al tempo stesso, verifica quei contenuti, li mette alla prova, ne tutela l'articolazione e l'argomentazione logica. Forma e sostanza, dunque, nella SSIS si influenzano vicendevolmente e in maniera più che mai evidente e strutturata, facendo emergere come i contenuti siano strumenti di veicolazione di idee, di strategie concettuali, in una parola: di *metacoscienze*.

Nelle attività di Laboratorio, poi, in maniera particolare si lavora sulla struttura/architettura di una lezione; sulle strategie di presentazione dei contenuti; sui manuali scolastici; sui programmi, sulla pro-

grammazione e sulle modalità di verifica e valutazione<sup>4</sup>.

In sintesi, quello che voglio dire e su cui voglio insistere è che un lavoro di questo tipo è un lavoro congiuntamente di ricerca epistemologica e di ricerca didattica, un lavoro che richiede tempo e sistematicità, e che, non ultimo, richiede di svolgersi sotto la guida di coloro che sono ricercatori di professione, ovvero i docenti universitari, affinché anche il docente di scuola acquisisca tale abito mentale e lo trasmetta, gradualmente, ai suoi allievi.

La SSIS, insomma, è la cinghia di trasmissione più efficace e più robusta che si potesse individuare tra Università e Scuola (un rapporto, nelle dichiarazioni di intenti anche dell'attuale compagine ministeriale tanto invocato in teoria quanto, nei fatti, con la soppressione della SSIS, disatteso) nell'ideale di costruire una vera comunità scientifica, ovviamente su livelli differenziati, ma con la medesima *forma mentis*<sup>5</sup>. Ed è, questa, per gli indotti positivi e di miglioramento sociale che prospetta, una ambizione tutta educativa.

### **3. Per concludere: l'amarezza, la rabbia e... la volontà**

Ora, per chi, come me, crede nella SSIS perché costituisce una ri-

<sup>4</sup> Il Laboratorio è, notoriamente, nella sua accezione scientifica, il luogo dell'esperienza, della verifica/falsificazione delle ipotesi teoriche, del *fare* – gioco-forza faticoso – in sinergia con il *pensare*. Nello specifico delle attività SSIS, pertanto, esso non può che avere, congiuntamente, ricadute in termini di accrescimento della conoscenza sia per gli specializzandi sia per i docenti universitari che conducono tali attività. Un esempio di tale proficua sinergia è attestato da una ricerca che ho condotto a partire dalla mia docenza pluriennale di "Laboratorio di Didattica delle Scienze dell'educazione" (cfr. E. Marescotti, *Per una Didattica della Pedagogia: le funzioni del manuale tra epidissi e divulgazione*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (a cura di), *Insegnare prima di insegnare. Fondamenti per la professionalità docente*, Milano, FrancoAngeli, 2006, pp. 41-56).

<sup>5</sup> Da non dimenticare, infatti, che l'aggancio della Scuola con l'Università, per il tramite dell'Insegnante, è quanto garantisce alla Scienza dell'educazione di essere tale, potendo contare su un laboratorio sperimentale sistematico (la Scuola stessa) e alla Scuola di divenire luogo non solo di trasmissione, ma anche di trasformazione culturale (per il versante precipuamente teorico della questione, cfr. G. Genovesi, *La scuola che fa ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 2002; L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (a cura di), *La scuola: paradigma e modelli*, Milano, FrancoAngeli, 2007; per un'analisi delle vicende storico-politiche che hanno interessato l'impianto della scuola italiana, cfr. G. Genovesi, *Storia della Scuola in Italia dal Settecento ad oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2007<sup>11</sup>; G. Genovesi, *Schola Infelix. Le ragioni di una sconfitta*, Roma, SEAM, 1999; L. Bellatalla (a cura di), *Maestri, didattica e dirigenza nell'Italia dell'Ottocento*, Ferrara, Tecomproject, 1999).

sorsa scientifica gravida di ricadute ad ampio raggio, proprio perché va ad agire sulla Scuola, vederla “rapita” e, con molte probabilità, pensare che forse non sarà “rilasciata” mai, neppure dietro “riscatto”, è motivo di grande amarezza. E per me lo è ancora di più, dato che mi occupo da specialista di discipline che studiano il concetto di educazione e il concetto di scuola, i loro compiti, le loro finalità.

In definitiva, insegnare ad insegnare, e apprendere ad insegnare, come si fa, come si è fatto nella SSIS è una pratica che non può essere rimpiazzata o surrogata con altre, più veloci, meno impegnative, meno faticose – per i docenti quanto per gli specializzandi – perché il mestiere della ricerca e della didattica non si improvvisa, non si acquisisce per abbrivio... pena la sua qualità.

Ecco, allora, che all’amarezza si aggiunge la rabbia di vedersi sottratti un’istituzione proprio nel momento in cui l’esperienza decennale maturata aveva consentito di individuarne i punti lacunosi – da colmare – e quelli di forza, da potenziare.

In un mondo migliore, avremmo potuto godere di riforme che, ad esempio, liberassero gli specializzandi dall’onere delle tasse e, conseguentemente, di un “secondo” lavoro, provvedendo all’assegnazione di borse di studio (come avviene per le altre scuole di specializzazione), considerando per loro la SSIS, come dovrebbe essere, un lavoro a tempo pieno; riforme che, altro esempio (che sembra “utopico”, ma che in realtà si richiama ai doveri della Politica) provvedessero, proprio in virtù della SSIS, ad una considerazione sociale ed economica di prestigio per gli insegnanti.

Così, al momento, non è, né ci arrivano segnali, neppure da lontano, in questa direzione. Tuttavia, citando Antonio Gramsci, vorrei concludere con un richiamo all’ottimismo della volontà – e io sono qui oggi a cercare di attestarne le fondate ragioni – e non solo al pessimismo dell’intelligenza.

Una volontà che mi ha sorretto in questi anni di lavoro alla SSIS, nella quale ho creduto con solide motivazioni, quelle che mi fanno essere qui a testimoniare lo spessore culturale, scientifico, del progetto che intendeva portare avanti.

La sua realizzazione, per mano del Ministro Gelmini, è venuta meno, ma il progetto, nei miei convincimenti, rimane. Purtroppo questa è, allo stato attuale delle cose, l’unica – e magra, magrissima – consolazione. E, allo stesso tempo, il patrimonio – lo ripeto: scientifico e didattico – da non disperdere e da reinvestire in quella che sarà – se ci sarà – la nuova via della formazione docente. Una via che, a mio modo

di vedere, non può che auspicare il ripristino della SSIS: certo, migliorata negli aspetti gestionali, organizzativi e finanziari, ma inalterata nell'intenzionalità e nel modello e, come accennavo, addirittura estesa alla formazione dei docenti di scuola primaria.

Un'ultima annotazione, di più, un'esortazione: non lasciamoci trasportare dal sollievo che con la soppressione della SSIS siano contestualmente venuti meno, nel quotidiano del personale docente e di quello amministrativo, i fastidi, gli intoppi, le difficoltà legate a questo pesante lavoro: sono tutti problemi, questi, facilmente risolvibili laddove vi sia un'autentica volontà politica di porvi rimedio. Non lasciamoci, insomma, trasportare dall'esperienza personale, talvolta negativa, di un lavoro in un'istituzione che, ad essere onesti, è sempre stata calcolatamente e, al fondo, malvista e, per questo, mai adeguatamente supportata... È alla chiusura della SSIS, ovvero alla squalificazione della nostra Scuola e della nostra Università, che non vi è rimedio, se non intervenendo con valide alternative.

## *Quale futuro per gli insegnanti specializzati per l'integrazione?*

*Angela Magnanini*

*Assegnista – docente nell'indirizzo Sostegno*

### **1. Considerazioni preliminari**

Con la sospensione della SSIS emerge il delicato e, mai completamente risolto, problema della formazione dell'insegnante specializzato per l'integrazione o insegnante di sostegno. Di quella figura, cioè, che è chiamata a provvedere all'istruzione dei soggetti in situazione di disabilità che necessitano all'interno della scuola di progetti ed interventi individualizzati al fine di consentire l'avvio e la riuscita del processo di insegnamento/apprendimento e la crescita culturale dei soggetti in esso coinvolti<sup>1</sup>.

Una figura da sempre sottovalutata che, però, si è rivelata e si rivela fondamentale per l'integrazione di tutti i soggetti in difficoltà nella scuola di tutti e per tutti, all'insegna di una scuola inclusiva, che si pone come motore del cambiamento sociale e civile e che proprio per questo non può escludere nessuno dalla sua frequenza.

L'insegnante di sostegno, è utile ribadirlo, è contitolare della classe<sup>2</sup>, non opera in solitudine esclusivamente sul singolo alunno disabile, non sostituisce le attività dell'insegnante curricolare, ma ne offre delle aggiuntive, impegnandosi in un lavoro di rete per la classe, con la classe e con gli altri operatori scolastici. Il suo lavoro si pone nell'ottica dell'arricchimento dell'offerta formativa, all'insegna di un

<sup>1</sup> Per un approfondimento sull'insegnante di sostegno si veda: A. Magnanini, *Scuola e insegnanti per la diversabilità*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti, *La scuola: paradigmi e modelli*, Milano, FrancoAngeli, 2007, pp. 110-121.

<sup>2</sup> Nell'articolo 13 della Legge Quadro 104/1992, infatti, si sostiene: "Gli insegnanti di sostegno assumono la con titolarità delle sezioni e delle classi in cui operano, partecipano alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse, dei consigli di classe e dei collegi dei docenti".

percorso inclusivo, dove egli rappresenta una risorsa che contribuisce alla creazione di un ambiente educativo efficace e non un elemento di ulteriore separazione tra gli allievi normodotati e coloro che si qualificano per bisogni educativi speciali.

Dalla Legge 517 (1977), che imponeva la frequenza dei disabili nelle scuole comuni, contribuendo ad un ripensamento dello stesso modo di fare scuola, in termini di organizzazione, programmi, strategie didattiche, valutazione, rompendo la tranquillità e la routine dell'insegnante e di una didattica come insieme di ricette pedagogiche precostituite, si è imposta l'ottica del cambiamento di rotta, si è costretta la scuola a rivedere se stessa e l'insegnante a diventare un ricercatore<sup>3</sup>, capace di ripensare il proprio modo di insegnare, aprendosi alle problematiche della disabilità e del suo bisogno di apprendimento. A trent'anni da quella importante legge e dopo un percorso non sempre facile e non privo di errori o imprevisti e di inserimenti selvaggi, la SSIS stava lavorando nella direzione di un cambiamento radicale muovendosi in almeno due direzioni fondamentali. La prima rivendicava per tutti gli insegnanti l'importanza della preparazione nel campo della Scienza dell'educazione, formando un insegnante votato alla ricerca, che sa utilizzare la propria disciplina per perseguire l'ideale educativo, grazie all'aver interiorizzato le linee guida metodologico-interpretative fornite dalla Scienza dell'educazione stessa, che si pone come la Scienza della scuola<sup>4</sup>.

La seconda rivendicava una preparazione unitaria per tutti gli insegnanti. Tutti, cioè, devono essere in grado di lavorare nelle classi formate da soggetti con diverse caratteristiche e diverse abilità. In altre parole l'insegnante deve essere in grado di possedere competenze pedagogiche forti, competenze disciplinari, metodi e strategie adeguate a situazioni di apprendimento anche complesse, contenuti didattici in rapporto alle disabilità, in modo da rispondere adeguatamente ai bisogni degli alunni, contribuendo così a quell'innovazione e a quei cambiamenti cui la scuola tutta deve essere sempre orientata.

Questo aspetto non può che sottolineare la necessità di un insegnante unico, solidamente preparato, attraverso un percorso universitario, che rappresenta l'unica garanzia di rigore scientifico e di serietà formativa.

<sup>3</sup> Su questo aspetto si veda: G. Genovesi, *La scuola che fa ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 2002; G. Genovesi, *Scienza dell'educazione. Linguaggio, rete di ricerca e problemi sociali*, Tirrenia (Pi), del Cerro, 2005.

<sup>4</sup> Si veda, a tal proposito, G. Genovesi, *L'insegnante ricercatore e la Scuola di specializzazione*, contenuto nel volume: G. Genovesi, *Scienza dell'educazione e Pedagogia Speciale*, Roma, Carocci, 2005, pp. 162-179.

La SSIS stava lavorando in questa direzione proprio quando l'esecutivo politico ha deciso di stroncarne l'esistenza.

Queste note partono, allora, da questo decesso per fare, seppure in maniera sintetica, luce sul passato-presente, come due facce della stessa medaglia, e sull'incerto futuro che si preannuncia all'orizzonte di tutta la scuola italiana e dei suoi insegnanti, puntando l'attenzione sull'insegnante di sostegno, sulla precarietà in cui è lasciata la sua formazione e l'incertezza del ruolo, concentrandosi sull'operato della Scuola di Specializzazione per Insegnanti Secondari di Ferrara e sul lavoro svolto dal "comparto del Sostegno" dal 2002 ad oggi, con la speranza che tutto il bagaglio di conoscenze e competenze maturate non vadano a disperdersi, ma che possano fungere da bacino al quale attingere per rivendicare con forza la necessità di non rinunciare ad una seria preparazione universitaria degli insegnanti di qualsiasi disciplina, consentendo a ciascuno di essere in grado di far fronte alle problematiche educative della diversità.

## **2. La formazione dell'insegnante di sostegno compito precipuo delle Università**

La formazione dell'insegnante di sostegno aveva trovato risposta con la riforma avviata dalla legge n. 341 del 19.11.1990 che affidava la suddetta formazione allo specifico percorso universitario rappresentato dalle SSIS (con attivazione al termine del primo biennio abilitante 1999-2001), sostituendo i corsi biennali di specializzazione istituiti con il DPR n. 970 del 31.10.1975, che, tra l'altro, introduceva per la prima volta questa figura nel panorama scolastico italiano<sup>5</sup>.

La formazione degli insegnanti di sostegno veniva così articolata all'interno di uno specifico curriculum, integrativo rispetto al percorso base rappresentato dal biennio abilitante, prevedendo 400 ore attinenti l'integrazione scolastica degli alunni in situazione di disabilità, abilitando lo studente all'attività didattica del sostegno. Ore che salivano ad 800 per chi aveva ottenuto l'abilitazione con diverse modalità ed in periodo precedente rispetto alla SSIS.

Le attività didattiche aggiuntive, riguardanti prevalentemente l'ambito pedagogico (160 ore, suddivise nella SSIS sede di Ferrara, nell'anno accademico 2007-2008, in Pedagogia speciale, Didattica speciale, Legislazione dell'handicap, Dislessia, Teatro, Problemi degli ipovedenti, Linguistica, Nuove tecnologie per l'integrazione, Logope-

<sup>5</sup> Per gli aspetti normativi si rimanda a: M. Gelati, *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*, Roma, Carocci, 2004.

dia, Metodologia riabilitativa), l'ambito clinico (100 ore suddivise in Medicina, Sociologia dell'handicap, Psicologia), un periodo di tirocinio (50 ore di Tirocinio passivo, attività extrascolastiche e 50 ore tirocinio osservativo), oltre le 100 ore dedicate alla formazione a distanza, andavano ad aggiungersi alle competenze già acquisite in precedenza, sia trasversali, attinenti l'area pedagogica, sociologica, psicologica e didattica, sia già inerenti, nelle linee fondamentali, all'ambito dell'integrazione degli alunni disabili, ambito che costituisce parte integrante del bagaglio formativo dello stesso insegnante curricolare.

La novità era rappresentata dalla possibilità di accedere alla specializzazione per il sostegno solo in seguito all'espletamento del curriculum formativo previsto per le diverse classi di concorso.

In pratica, l'aspirante insegnante di sostegno veniva selezionato tra coloro che avevano già conseguito l'abilitazione e con essa tutta una serie di competenze a livello della Scienza dell'educazione, in grado di fungere da punto di inizio ed insieme d'arrivo dell'insegnamento, per attrezzare l'insegnante, a prescindere dalla propria disciplina, a trasmettere strategie critiche, concettuali, di ragionamento tali da rendere ogni soggetto, nel limite delle proprie condizioni, il più autonomo possibile.

### **3. Un insegnante unico per l'integrazione**

Senza risolvere tutte le problematiche relative all'insegnante di sostegno, la SSIS aveva rivendicato la necessità per tutti gli insegnanti di prepararsi professionalmente ad affrontare situazioni di disagio, di disabilità in classe, aspetti che poi sarebbero stati approfonditi durante le 400 ore. Le lezioni di Pedagogia Generale all'area Comune dell'Università di Ferrara in tutti questi anni di vita della SSIS hanno accolto la parte riguardante la Pedagogia speciale, e offerto spunti a tutti i docenti sul rapporto educazione/disabilità, rivendicando la necessità di un'unica figura, un insegnante preparato ed in grado di poter svolgere il proprio lavoro nei confronti di tutta la classe, della quale fanno parte gli stessi alunni in situazione di disabilità.

Lo stesso messaggio è stato trasmesso agli specializzandi SOS al fine di non trascurare il proprio settore disciplinare (fondamentale per le proposte didattiche), rafforzare le competenze pedagogico-didattiche circa l'educazione dei soggetti con disabilità, impedendo la trasformazione dello specializzando-futuro insegnante, in quella pericolosa figura rappresentata dall'insegnante-tuttologo, esclusivamente esperto del deficit e dell'handicap, che finisce per non svolgere più il ruolo dell'insegnante, ma di un aiutante, che davvero si occupa solo

del soggetto in difficoltà, con ruoli diversi da quello dell'insegnante *tout court*.

Una siffatta figura non ha senso in una scuola che vuole darsi come inclusiva, poiché rincorre l'ottica della separazione, dell'allontanamento del soggetto disabile dalle situazioni comuni di apprendimento, non riuscendo da solo ad attuare l'integrazione. Quest'ultimo aspetto mette in rilievo ancora di più l'inefficacia dell'insegnante-tuttologo dell'handicap, poiché l'integrazione non può fondarsi sulla solitudine e sull'isolamento.

Lavorare da soli su un allievo non potrà mai rappresentare lo stimolo ideale al perseguimento dell'integrazione, finendo al contrario per rinsaldare il muro che divide la diversità dalla normalità, inficiando la possibilità di scambi comunicativi innovativi e arricchenti per tutti.

Non basta che l'alunno disabile si rechi ogni giorno a scuola e lavori con il suo insegnante per raggiungere l'integrazione, ma è necessario che tutta la scuola insieme all'alunno sappia offrire delle occasioni efficaci di insegnamento-apprendimento, in grado di trasformare il soggetto in difficoltà in un anello fondamentale nella spinta all'integrazione.

A tal proposito Vito Piazza sostiene, infatti, citando l'ordinanza ministeriale n. 227/1995, che "l'azione finalizzata all'integrazione scolastica dei soggetti in situazione di handicap deve impegnare la struttura sociale nel suo complesso, più specificatamente tutto il sistema scolastico, e non più alcuni operatori di esso... evidenziandosi inderogabile la necessità che tutto il personale scolastico sia riqualificato in funzione della messa in atto di strategie e di tecniche che consentano di utilizzare una piena ed effettiva integrazione scolastica"<sup>6</sup>.

È proprio su questi presupposti e per evitare il rafforzamento della figura dell'insegnante-tuttologo dell'handicap, che si è rinsaldata la consapevolezza nel campo della Scienza dell'educazione della necessità di affiancare l'insegnante curricolare della classe con altri operatori, altre figure professionali (operatori-educatori di sostegno), che si occupano dei bisogni dei soggetti in difficoltà senza svolgere la funzione dell'insegnante, garantendo a ciascuno il proprio ruolo, nel rispetto delle reciproche competenze e fungendo davvero da sostegno al lavoro degli insegnanti e di tutta la classe.

<sup>6</sup> V. Piazza, *L'insegnante di sostegno. Motivazioni e competenze per il lavoro di rete*, Gardolo (Tn), Erickson, 2001, p. 37.

#### 4. Conclusioni

A Ferrara i corsi per il SOS 400 ore hanno preso avvio dall'anno accademico 2002-2003 per un totale, fino al 2007-2008, di 225 abilitati, ai quali si dovranno aggiungere quelli dei prossimi due anni accademici per i quali è previsto ancora il suddetto percorso di formazione (garantito per gli abilitati dell'VIII e del IX ciclo)<sup>7</sup>.

Ma al termine di questi corsi, quale futuro attende gli insegnanti di sostegno? Come verranno reclutati? Chi si occuperà della loro formazione?

Ciò che viene suggerito dagli studi nel settore della Scienza dell'educazione tende a rivendicare da una parte il percorso universitario per tutti gli insegnanti e la necessità di non confondere l'insegnante di sostegno con l'angelo custode del disabile, operando nell'ottica di una formazione unitaria in grado di dare a tutti gli insegnanti una preparazione che consenta loro di gestire direttamente tutte le problematiche educative e didattiche dei propri allievi. Egli, infatti, si deve occupare dei bisogni di apprendimento, della possibilità di sollecitare delle strategie mentali ed operative per raggiungere l'autonomia di tutti i soggetti coinvolti nel rapporto educativo.

Dall'altra parte, bisogna adoperarsi per formare delle nuove figure professionali, operanti nel campo educativo scolastico ed extra-scolastico, con competenze diverse nel campo dell'integrazione e della disabilità, che possano fungere davvero da sostegno ai docenti tutti ed agli allievi in difficoltà. Solo così si darà davvero avvio ad un lavoro di *équipe* per perseguire gli ideali educativi e integrativi per tutti, avvalendosi anche di ulteriori figure (medici, psicologi, logopedisti, terapisti della riabilitazione, infermieri, ecc.) per rispondere alle altre esigenze degli studenti, il cui soddisfacimento non può mai essere compito precipuo dell'insegnante.

Purtroppo a queste istanze non offre risposta il Decreto Gelmini, che, anzi, getta ancora più incertezza nel campo dell'integrazione e dei suoi operatori.

Lo stesso decreto, infatti, non menziona l'integrazione rendendo ancora più fragile l'identità dell'insegnante di sostegno, una figura sempre in sospenso tra il rapporto aritmetico 1:138 costruito per determinare l'organico di diritto dei posti di sostegno e il fabbisogno vero di insegnanti di sostegno che viene determinato nel cosiddetto orga-

<sup>7</sup> Nello specifico gli abilitati sono stati: Corso 400 Ore: A. a 2002-2003: 18; A. a. 2003-2004: 36; A. a. 2004-2005: 52; A. a. 2005-2006: 34; A. a. 2006-2007: 39; A. a. 2007-2008: 46. Corso 800 Ore: A. a. 2002-2003: 58; A. a. 2003-2004: 60; A. a. 2007-2008: 19.

nico di fatto che risulta quasi sempre doppio. L'assegnazione dei posti, poi, viene decisa solo all'inizio dell'anno scolastico con una serie di mediazioni tra insegnanti titolari, insegnanti tapparelli, e supplenti temporanei, non dando attuazione al principio della contitolarità della classe, previsto dalla Legge Quadro n. 104.

Il Ministro non si è preoccupato dell'integrazione, non ha posto rimedio a una situazione di precarietà istituzionale, non occupandosi né di un piano programmatico di stabilizzazione del personale di sostegno, né della formazione di tutti i docenti di ogni ordine e grado, lasciando tutti nello sconforto e nell'incertezza.

Tagliando il numero dei docenti, aumentando il numero degli alunni per classe, non si assicura nessun successo formativo e soprattutto si nega all'educazione ed alla scuola, quindi, ai suoi insegnanti, la possibilità di essere davvero la carta vincente di un processo migliorativo per tutti, nessuno escluso! Togliere poi la formazione dei docenti all'università, equivale davvero a compiere un passo indietro, trasformando l'insegnante di sostegno in un badante!

## *Scuola e educazione motoria*

*Emanuela Gualdi-Russo*

*Coordinatrice dell'indirizzo Scienze motorie*

È noto che comportamento e stile di vita sono fattori determinanti nei riguardi della nostra salute attuale e futura (Sallis e coll., 2000; Prochaska e Sallis, 2004; Sanchez e coll., 2007; Moukhyer e coll., 2008). La prima conseguenza evidente di comportamenti errati è la diffusione a livello globale di sovrappeso ed obesità in età infantile (Patrick e coll., 2004; Jackson-Leach e coll., 2006; Wang e coll., 2006; Flynn e coll., 2006; Semproli e coll., 2007; Gualdi-Russo e coll., 2008). Anche in Italia, in associazione a comportamenti e stili di vita errati, si osserva un'incidenza elevata del sovrappeso nei bambini ed adolescenti (26.9 nei maschi e 21.2 nelle femmine) (Cambuli e coll., 2008).

In considerazione delle relazioni esistenti tra sedentarietà, da un lato, e morbilità e mortalità, dall'altro, occorre sottolineare che un'azione incisiva sul comportamento e stile di vita attraverso l'educazione motoria deve rappresentare una priorità nazionale.

In una recente relazione sul ruolo dello sport nell'educazione svolta al parlamento europeo dalla Commissione per la cultura e l'istruzione (relatore Schmitt, 30/10/07) si è sostenuto riguardo agli insegnanti di educazione motoria che è indispensabile “garantire la qualità della loro formazione” e che “sono necessari insegnanti competenti e fidati” che siano capaci di sensibilizzare le classi di educazione motoria ai problemi legati alla salute, sottolineando che “un'educazione fisica efficace e vincente richiede insegnanti specializzati”.

L'attività motoria e sportiva infatti, oltre ad indurre uno stato di benessere psico-fisico, ha un ruolo pedagogico fondamentale, rappresentando uno strumento di crescita per la persona. Rispetto delle regole e dell'avversario, capacità di lavorare in gruppo, tutela della salute rappresentano alcuni dei valori che devono essere trasmessi dall'insegnante di educazione fisica.

Queste finalità sono ben chiare nel percorso formativo motorio della SSIS di Ferrara (Tab.1), dove, oltre alle discipline dell'area comune e al tirocinio, il piano di studi delle classi A029/30 prevede, a partire

da un'analisi integrata della morfometria (BIO/08, BIO/16) e funzionamento (BIO/09) dei diversi organi e apparati nel corso delle attività motorie, un'ampia formazione nella didattica della Scienze Motorie completata da laboratori specifici. Attualmente, quindi, l'abilitato unisce ad una solida preparazione culturale di base le competenze necessarie per progettare ed attuare programmi di attività motoria e sportiva mediante adeguate strategie educative.

**Tab.1-** Scuola Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (Università di Ferrara): discipline specifiche delle Classi A029/30.

1. *Anatomia umana e Antropometria (BIO/16, BIO/08)*
2. *Fisiologia Umana (BIO/09)*
3. *Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva (M-EDF/01)*
4. *Didattica della valutazione motoria e attitudinale nello sport (M-EDF/01)*
5. *Didattica dell'educazione motoria (con lab.) (M-PED/01, M-PED/03)*
6. *Laboratorio degli sport individuali e di squadra (M-EDF/02)*

In conclusione, mentre in tutta Europa si riconosce il fondamentale valore dell'educazione motoria e sportiva (Commissione delle Comunità Europee, 2007) per uno sviluppo armonico della personalità, per l'effetto di socializzazione e d'integrazione sociale e per costruire uno stile di vita salutare con ricadute sul futuro degli alunni di oggi, l'Italia è all'ultimo posto come numero di ore settimanali dedicate all'attività motoria e gli ultimi provvedimenti legislativi hanno ulteriormente aggravato la situazione. Nel sottolineare la necessità di un adeguamento nelle ore dedicate all'educazione motoria nelle scuole secondarie e la sua estensione nelle scuole primarie -dove attualmente non è prevista o è tutt'al più delegata ad esperti esterni-, si ritiene che il ripristinare una scuola di formazione adeguata per gli insegnanti di educazione motoria debba rappresentare un obiettivo improcrastinabile.

#### Bibliografia

Cambuli VM, Musiu MC, Incani M, Paderi M, Serpe R, Marras V, Cossu E, Cavallo MG, Mariotti S, Loche S, Baroni MG. , *Assessment of adiponectin and leptin as biomarkers of positive metabolic outcomes after lifestyle intervention in overweight and obese children*, in J Clin Endocrinol Metab 2008, 93: 3051–3057.

Commissione delle Comunità Europee, *Libro Bianco dello Sport* - COM (2007) 391, Bruxelles, 11/07/2007.

Flynn MAT, McNeil DA, Maloff B, Mutasingwa D, Wu M, Ford C, Tough SC. *Reducing obesity and related chronic disease risk in children and youth: a synthesis of evidence with 'best practice' recommendations*. Obesity reviews 2006, 7 (Suppl. 1), 7–66.

Gualdi-Russo E, Albertini A, Argnani L, Celenza F, Nicolucci M, Toselli S. *Weight status and body image perception in Italian children*. J.Hum.Nutr.Diet. 2008, 21(1):39-45.

Jackson-Leach R, Lobstein T., *Estimated burden of paediatric obesity and co-morbidities in Europe. Part 1. The increase in the prevalence of child obesity in Europe is itself increasing*, Int J Pediatr Obes 2006, 1:26–32

Moukhyer ME, van Eijk JT, De Vries NK, Bosma H., *Health-related behaviors of Sudanese adolescents.*, Educ Health (Abingdon) 2008, 21(1):184.

Patrick K, Norman GJ, Calfas KJ, Sallis JF, Zabinski MF, Rupp J, , Cella J. *Diet, physical activity, and sedentary behaviors as risk factors for overweight in adolescence*, Arch Pediatr Adolesc Med, 2004, 158(4):385-90.

Prochaska JJ, Sallis JF. *A Randomized Controlled Trial of Single Versus Multiple Health Behavior Change: Promoting Physical Activity and Nutrition Among Adolescents*, Health Psychology 2004, 23 (3): 314-318.

Sallis JF, Patrick K, Frank E, Pratt M, Wechsler H, Galuska DA. *Interventions in Health Care Settings to Promote Healthful Eating and Physical Activity in Children and Adolescents*, Preventive Medicine 2000, 31( 2): S112-S120

Sanchez A, Norman GJ, Sallis JF, Calfas KJ, Cella J, Patrick K. *Patterns and Correlates of Physical Activity and Nutrition Behaviors in Adolescents*, Am J Prev Med 2007, 32(2):124–130.

Semproli S, Gualdi-Russo E. *Childhood malnutrition and growth in a rural area of Western Kenya*, Am.J.Phys.Anthropol. 2007, 32 (3): 463-469.

Wang Y, Lobstein T. *Worldwide trends in childhood overweight and obesity*, Int J Pediatr Obes 2006, 1:11–25.

*La voce  
degli  
specializzandi*

*La voce degli specializzandi*  
*La mia esperienza*

*Silvia Farina, specializzata del Ciclo VIII – classe A036*

Con questo intervento cercherò di illustrare il significato che ha avuto per me la Scuola di Specializzazione per l'insegnamento secondario, in particolare l'ottavo ciclo che ho terminato con l'esame di Stato lo scorso maggio.

L'istituzione del primo ciclo SSIS sancito dal DM 26 maggio 1998, ha costituito il punto d'arrivo di un dibattito più che decennale sulla formazione degli insegnanti e rappresenta una sorta di rivoluzione culturale che introduce, anche nella scuola, il concetto di formazione professionale iniziale.

L'insegnante viene ad essere visto, finalmente, come un professionista consapevole del proprio ruolo e in possesso di quegli strumenti che non possono essere né improvvisati, né affidati alla linea della tradizione, né possono costituire il risultato di un lavoro di *bricolage* di buone prassi.

L'insegnante acquisisce un ruolo fondamentale, poiché diviene al contempo attore e regista sul palcoscenico della Scuola, intesa come realtà primaria dell'universo formativo.

In quest'ottica, aspetti principali caratterizzanti la professionalità docente risultano essere, oltre alla padronanza culturale in senso ampio (inclusa quella relativa ai molteplici mezzi di comunicazione), la capacità di lettura dei problemi caratterizzanti il suo contesto professionale, nell'ottica della Scienza pedagogica, la sicura padronanza del settore disciplinare di insegnamento e la capacità relazionale, che ogni docente, professionista, deve necessariamente possedere per potersi mettere in relazione con gli studenti, le famiglie, i colleghi e altri operatori della scuola. In particolare questa qualità non è innata, come crede il comune pensare, ma è frutto di conoscenze e aggiornamenti continui nell'ambito della psicologia e della sociologia, nelle articolazioni specifiche inerenti i rapporti fra individui, in contesti educativi e scolastici.

Si delinea così il profilo di un insegnante che è al contempo ricercatore, curioso, perspicace e legato alla scientificità. Quest'ultima è la

componente che fornisce un quadro strategico all'azione dell'insegnante che è realmente un ricercatore didattico. Fondamentale nella preparazione di un buon ricercatore, e, quindi, in forza di quanto suddetto, di un valido insegnante, è la componente relativa alla storicità, al senso della storia. Ossia la capacità, non solo di trasmettere la propria disciplina di insegnamento con un approccio di tipo storico-educativo, ma anche di ricercare, nella dimensione storica, l'appoggio ideale per oggettivare problemi e trovarne la soluzione. Quindi questa competenza è strettamente connessa a quella di tipo didattico.

Tale peculiarità della professionalità docente è fondamentale nel rapporto educativo, poiché i saperi non vengono mai progettati, trasmessi ed appresi nel vuoto, ma in un determinato ambiente sociale, risultante di componenti scientifiche e di senso comune interagenti fra loro. Pertanto, non si può affrontare la didattica, ossia teorizzare l'insegnamento ai fini della trasmissione e della rielaborazione delle conoscenze, in un qualsiasi settore disciplinare, esulando dalla dimensione storica-educativa.

In concreto, nella prassi scolastica vi è la necessità di una professionalità docente sfaccettata e complessa, che sia in grado di leggere, comprendere, valutare e valorizzare i complessi fattori della formazione e, al contempo, sul piano teoretico, di effettuare una riflessione sui tratti peculiari del processo formativo. Realizzare la struttura portante sulla quale andrà a crearsi la professionalità docente è, a mio parere, il fine ultimo della SSIS.

La scelta di intraprendere il cammino della Scuola di Specializzazione deve però essere sostenuta dalla prospettiva di un effettivo approdo nel mondo della scuola poiché per raggiungere l'abilitazione bisogna superare un concorso di accesso selettivo, affrontare due anni di frequenza obbligatoria, raggiungere 120 crediti, superare molti esami annuali con una media che andrà ad incidere poi sulla posizione in graduatoria (parlo per l'ottavo ciclo, inserito nelle graduatorie ad esaurimento), discutere una tesi come esame finale e infine superare un esame abilitante che consiste nella discussione della relazione di tirocinio, oltre ad un elaborato scritto e ad una dissertazione orale sui contenuti didattici e disciplinari della propria classe di concorso.

Caratteristica fondamentale del percorso formativo della scuola di specializzazione risulta essere il luogo che prepara i futuri docenti, l'università, ovvero l'istituzione formativa nella quale l'insegnamento è intrinsecamente legato alla ricerca. L'università, tuttavia, non opera da sola, ma interagisce strettamente con il sistema scolastico per la parte relativa ai laboratori e al tirocinio. Quest'ultimo diventa un elemento centrale nel processo formativo ed è coordinato dai supervisori, insegnanti in servizio nei livelli scolastici in cui gli specializzandi si

preparano ad operare.

Il biennio di specializzazione che ho seguito qui a Ferrara è risultato articolato in aree, a mio avviso imprescindibili:

1. **L'Area comune**, contraddistinta da lezioni accademiche tradizionali, tenute quindi da docenti universitari e rivolte alla totalità degli specializzandi. Tali lezioni hanno avuto lo scopo di “fare la differenza” a mio parere, fra chi sa una disciplina e chi sa insegnarla, inserirla nel corretto contesto scientifico, quello Pedagogico, definire ed utilizzare le corrette strategie di insegnamento, grazie alla Didattica, e porsi correttamente con l'interlocutore, in questo caso lo studente adolescente, con background variegati, grazie a conoscenze di tipo Psicologico.

2. Una seconda area di formazione e ricerca è risultata essere quella di **Laboratorio**. Nella logica di una stretta relazione tra studio teorico e pratica didattica, i laboratori delle diverse discipline risultano essere i luoghi per eccellenza della ricerca-azione, dove i futuri insegnanti non solo imparano a progettare percorsi che sperimenteranno in classe, ma dove riflettono su se stessi, in primis sul proprio stile di apprendimento e quindi di insegnamento. Proprio per questa sua caratteristica portante, è necessario che nel laboratorio si affrontino problemi reali della didattica, in un clima di alto livello di relazione. L'oggetto dei laboratori era dunque la cooperazione e la ricerca didattica, volta alla produzione di un elaborato funzionale a un supporto didattico per un futuro uso in classe.

3. Un terzo ambito presente nella Scuola di Specializzazione è stato quello relativo **al tirocinio**. Nel contesto della formazione iniziale del docente, il Tirocinio garantisce il raccordo tra formazione teorica e prassi educativa e didattica. Il Tirocinio, luogo in cui il futuro insegnante apprende sperimentando e mette in pratica quanto acquisito nei corsi e nei laboratori, permette di cogliere "in situazione" la molteplicità dei compiti affidati alla scuola e agli insegnanti, i diversi modi con cui si cerca di far fronte agli stessi, gli esiti cui si giunge grazie al confronto con i problemi della didattica in una condizione in cui si può contare sull'aiuto di insegnanti esperti. Esso favorisce una progressiva e guidata conoscenza della realtà scolastica, una graduale acquisizione e messa in atto di competenze e abilità legate all'esercizio effettivo dell'insegnamento in relazione sia agli aspetti di ordine trasversale, comuni a tutti gli insegnanti, sia a quelli legati alle discipline di insegnamento.

Le ore previste per il tirocinio risultavano divise in tirocinio diretto ed indiretto.

Per il *Tirocinio Indiretto* erano previste 50 ore. Esso contemplava l'insieme delle attività che precedono, che sono in parallelo e che se-

guono il tirocinio diretto. Vi sono, pertanto, comprese tutte le attività di progettazione, di programmazione, di elaborazione, di riflessione, di sintesi e valutazione dell'esperienza nella classe e nella scuola. Responsabile, coordinatore e conduttore del tirocinio indiretto è il supervisore. La metodologia delle sessioni del tirocinio indiretto era quella del lavoro seminariale, articolato in attività individuali e/o di gruppo dei tirocinanti. Si è svolto totalmente nel secondo anno del biennio di specializzazione.

L'unica critica che mi sento di esprimere relativamente alla mia esperienza di tirocinio indiretto è quella della mancanza di un supervisore specifico per la mia classe di concorso: siamo stati accorpato alla classe affine dell'indirizzo Scienze Umane a discapito di indicazioni sull'insegnamento di discipline specifiche della mia classe di concorso.

Il *Tirocinio diretto*, che si è svolto nella scuola secondaria di secondo grado, era di due tipi: osservativo ed attivo.

Per il *Tirocinio Diretto di tipo Osservativo* erano previste almeno 20 ore. Esso comprendeva attività quali: partecipazione osservativa alle lezioni effettuate dal tutor; agli organi collegiali; partecipazione osservativa/attiva a quanto altro la scuola accogliente, d'intesa con il supervisore, giudicasse formativo per il tirocinante. Scopo del tirocinio osservativo è quello di mettere in risalto la stretta integrazione tra competenze didattico-disciplinari, relazionali, organizzative e istituzionali.

Il Tirocinio Diretto di tipo Attivo nelle classi doveva essere di almeno 10 ore. È stato il momento topico del tirocinio, in quanto lo specializzando verifica "sul campo" le competenze apprese alla SSIS, e mette in gioco le sue capacità didattiche e relazionali, attraverso una serie di lezioni frontali e verifiche di vario genere condotte in classe sotto la guida del docente tutor.

Personalmente le attività di tirocinio, diretto ed indiretto, sono state fondamentali all'interno del mio percorso formativo, poiché mi hanno fatto avvicinare all'ottica dell'insegnante di scuola secondaria: è stata un'esperienza molto arricchente, non solo per avermi dato la possibilità di mettermi alla prova in una situazione di insegnamento diversa dal mio quotidiano, ma anche per la possibilità avuta di rapportarmi e di dialogare positivamente con la docente- tutor, gli studenti e gli altri insegnanti dell'istituto che mi ha ospitato.

Nel ripercorrere il mio percorso formativo, ho cercato di analizzare l'esperienza da me compiuta in questi due anni di Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS), alla luce della mia precedente formazione scolastica e universitaria, e della mia esperienza didattica.

Non ho voluto soffermarmi sulle caratteristiche specifiche della classe di concorso che ho frequentato nella SSIS di Ferrara, ma ho inteso invece rendervi partecipi di una metamorfosi, che non ho visto accadere con i concorsi abilitanti che ho superato nel 1999 e neanche con il corso riservato che ho frequentato nel 2001. Mi riferisco alla trasformazione che mi ha vista divenire, da laureata, insegnante professionista.

Nel far questo è emerso, credo, anche un confronto con la mia idea di insegnante di scuola secondaria, anzi propriamente con almeno tre "idee" di insegnante:

- la prima, quella che avevo in mente prima di iniziare la scuola;
- poi quella che la scuola mi ha proposto, la rinnovata fisionomia della professione docente nella scuola dell'autonomia,
- e infine quella che ho avuto modo di conoscere, con una maturata consapevolezza, nell'esperienza di tirocinio che va a completarsi anche con la mia esperienza diretta di insegnamento, seppur in ordini scolastici diversi.

La sintesi tra persone reali e modello ideale dovrebbe essere, a mio parere, la figura di un insegnante che investa la sua soggettività individuale nel proprio esercizio educativo, e che attraverso la mediazione delle proprie discipline, concorra a "formare una soggettività propositiva e critica", che sappia confrontare domande di senso, verità e valore degli allievi con la storicità di quei saperi. Egli dovrebbe essere anche un insegnante che mantenga un "nome proprio", una propria storia da raccontare insieme con quelle di personaggi, teorie ed eventi, e che proponga questi e quelle come occasione di un incontro, di un dialogo, di un'esperienza umana.

Un tempo un insegnante di questo tipo si sarebbe chiamato un "maestro" inteso come una persona significativa, una soggettività che eserciti anche un certo fascino sugli allievi, e che attraverso la sua "maestria", il suo "mestiere" concorra a formare in loro delle personalità autonome, attraverso l'incontro con i grandi pensatori e le grandi questioni. Ma l'idea di maestro ha anche un riferimento in relazione alla trasmissione dello stesso "mestiere" di insegnanti, per quegli allievi, che, come me, decidano di intraprendere la stessa via che porta alla docenza.

Ebbene, in questo biennio di specializzazione, mi auguro di essere giunta ad acquisire una professionalità docente attraverso la pratica a cui in certa misura il tirocinio dovrebbe avviare, poiché ritengo non sia possibile possedere solo le nozioni di contenuto, ma occorre anche possedere la 'maestria' docente. È necessario il contatto con una persona, l'incontro vivo con un punto di vista determinato, anzi possibilmente più punti di vista determinati, attraverso la trasmissione imme-

diata dei saperi: non tanto e non solo quello relativo ai contenuti, ma quelli relativi alle forme, ai "trucchi del mestiere" o, per usare una metafora wittgensteiniana, alla "cassetta degli attrezzi" che un insegnante deve avere nel proprio bagagliaio. E, nella misura in cui il ricordo del proprio maestro, del proprio insegnante-prototipo, non è solo un'immagine sfumata, ma è soprattutto un motore di un entusiasmo, il ricordo di un'esperienza che ha acceso in te l'interesse per una determinata forma di sapere, e anche, perché no, per la sua trasmissione, ebbene allora questa figura può realmente diventare il punto di partenza per l'inizio di un cammino che porterà il giovane insegnante a capire quali caratteristiche del suo insegnamento voler uniformare a quelle del suo "maestro" e quali invece ritenere superate, alla luce delle esperienze nuove che va facendo.

Ecco perché, dopo aver brevemente esposto, in questa relazione, la mia esperienza nella SSIS, giungo a pormi una domanda:

Come vedo il futuro della formazione docente? Sinceramente le prospettive future risultano incerte e, piuttosto che affrontare aspetti organizzativi e gestionali, non di mia competenza, preferisco sottolineare le caratteristiche irrinunciabili ed essenziali per la formazione docente, basandomi sulla mia esperienza di specializzata SSIS, quali:

- la preparazione pedagogica (intesa come Universo di riferimento dell'insegnante);

- la preparazione psicologica (per mettere il docente in grado di affrontare e gestire situazioni quotidiane con le adeguate chiavi di lettura e le appropriate strategie, oltre che per relazionarsi adeguatamente con i vari esperti presenti nel contesto scolastico);

- la preparazione culturale e disciplinare unite alla conoscenza della storia e della legislazione scolastica;

- fondamentale dovrebbe essere inoltre il ruolo del tirocinio, magari in un periodo del biennio dedicato solo a questo e alla sua preparazione. Il luogo principe della formazione dei futuri insegnanti di scuola secondaria rimane, a mio avviso, la scuola di specializzazione, un luogo organizzato, che faccia da *trait d'union* fra l'università e la scuola, un ambiente nel quale si entra da laureati e si esce insegnanti, consapevoli, preparati e motivati. A questo punto non vorrei sembrare ripetitiva ma è fondamentale, per affrontare il percorso di specializzazione, sapere dove si sta andando, affinché al sacrificio corrisponda una strada che porti ad un lavoro sicuro, ad un futuro certo, senza guadi.

*La voce  
del  
Tirocinio*

*I Supervisor di Tirocinio: quale futuro?*  
*Andrea Marchi – Coordinatore del Tirocinio*

## **1. Introduzione**

La complessità della funzione docente nella scuola di oggi, il cui profilo professionale, come recita l'art 25 CCNL 26/05/99 è costituito "da competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca tra loro correlate e interagenti ...", ci rimanda ad un modello di percorso formativo strutturato in maniera da consentire al futuro docente sia qualificazione negli specifici ambiti disciplinari, sia formazione alle pratiche professionali. Oggi non è più possibile improvvisare e il diffuso convincimento che "si impara a insegnare insegnando" non sta proprio in piedi; chi vuole intraprendere la professione docente con consapevolezza e responsabilità per avere una scuola di qualità ha il dovere di percorrere la strada della formazione.

Questo risulta possibile solo se supportato da un ambiente di formazione progettato in maniera unitaria e integrata dalla Scuola e dall'Università e conseguentemente ben strutturato e organizzato. Il principio ispiratore è stata proprio la sinergia tra Scuola e Università che si è concretizzata in un continuo confronto e interscambio di competenze e nella condivisione di responsabilità verso la formazione degli insegnanti.

## **2. Il Supervisore di Tirocinio**

In tutta questa attività un ruolo centrale lo ha il Supervisore del Tirocinio (SVT) che accompagna lo specializzando nelle varie fasi della formazione, affiancandolo nei momenti osservativi, nelle fasi progettuali e stimolandolo a riflettere su ciò che osservava.

I supervisori di tirocinio, docenti della Scuola selezionati dalle Università mediante concorso pubblico per titoli ed esami, hanno rappresentato, e rappresentano forse ancora per poco, istituzionalmente, il raccordo tra i due sistemi di formazione, Scuola ed Università, progettando insieme al docente universitario e realizzando, insieme al tutor accogliente presso le istituzioni scolastiche, l'integrazione e la con-

temporaneità dei percorsi teorico, tecnico e pratico. Svolgono le funzioni di coordinamento, supporto e guida al tirocinio degli specializzandi, che pianificano, organizzano le metodologie delle attività didattiche, della valutazione progettando percorsi formativi.

Il SVT, dunque, oltre a collaborare alle molteplici iniziative didattiche seguendo gli specializzandi in quest'attività li assegna ai "tutor d'aula".

Alla base di questa attività vi è la consapevolezza che la figura del docente si qualifichi non solo in relazione alle competenze disciplinari, ma anche a quelle metodologiche e didattiche, che insegnare non significhi soltanto trasmettere conoscenze, ma saper attivare processi di costruzione personale degli apprendimenti.

In questa logica di integrazione della preparazione teorica e dell'esperienza pratica, il percorso formativo degli specializzandi SSIS trova nel tirocinio e nei laboratori didattici i momenti qualificanti in cui mettere alla prova le competenze disciplinari e di natura psicopedagogica apprese nei corsi di indirizzo e dell'area trasversale.

La frequentazione da parte del SVT di più classi dello stesso istituto o di istituti differenti, a contatto con docenti aventi storie di insegnamento diverse ha richiesto una stretta collaborazione con l'insegnante accogliente (Tutor): quest'ultimo, infatti, non si limita a "lasciar entrare" il tirocinante nella propria classe ma è compartecipe sia nella progettazione di un percorso di formazione che valorizza le attitudini e gli interessi del tirocinante. Il tirocinio trova il proprio punto di forza nell'elaborazione di un progetto formativo che consenta allo specializzando da un lato di compiere la più completa esperienza fatta di osservazione ma anche di intervento diretto nelle classi, di riflettere, con l'aiuto del supervisore, su modelli didattici, scelte metodologiche che ha visto attuate o che ha realizzato in prima persona.

L'attività di tirocinio si concretizza nella relazione finale da discutere in sede di abilitazione. Rappresenta la migliore occasione per il corsista SSIS di documentare il percorso svolto, nonché di esprimere, in modo creativo, le idee di insegnamento che ha maturato nell'esperienza di formazione. Questa relazione (tesi) non può essere improvvisata in pochi giorni, ma deve essere preparata passo dopo passo, attraverso una riflessione attenta e sistematica su tutti gli aspetti organizzativi, di relazione, di progettazione scolastica con cui si è venuti a contatto durante il tirocinio, e tutto ciò richiede un confronto continuo con il SVT.

### **3. Problemi**

Non ci si può nascondere però che sono emersi, a questo proposito, una serie di problemi organizzativi e didattici non irrilevanti.

In primo luogo, alcuni Dirigenti scolastici, una minoranza per la verità, vivono in modo problematico il rapporto con l'Università; sostengono di non ottenere nulla in cambio della disponibilità ad accogliere corsisti SSIS presso il loro Istituto. La SSIS di Ferrara, a questo proposito, ha cercato di venire incontro alle esigenze di presidi e insegnanti, fornendo loro "bonus" relativi alla formazione stessa,

In secondo luogo, gli insegnanti accoglienti prestano la loro opera spinti principalmente da una forte motivazione o disponibilità personale, sapendo di non avere alcuna gratificazione né economica né professionale (va riconosciuto che alcuni Istituti hanno previsto una retribuzione aggiuntiva per questi docenti, ritagliata dal già esiguo fondo dell'istituzione scolastica).

Un'ultima considerazione riguarda il criterio con cui si scelgono gli istituti sede di tirocinio: spesso i tirocinanti preferiscono la comodità della scuola "sotto casa", dove magari hanno già insegnato per qualche supplenza, alla possibilità di un'esperienza più qualificante, presso altre scuole.

Naturalmente, questi sono aspetti di carattere generale che non riguardano nello specifico la sola SSIS di Ferrara, ma un po' anche tutte le altre sedi SSIS.

### **4. Quale futuro?**

Il SVT è però perché figura ibrida, non può essere incardinata all'interno del sistema universitario e spesso, almeno inizialmente, non è riconosciuta professionalmente nell'ambito della Scuola; anzi a volte è stata vista come un elemento perturbativo.

Dopo questi anni di funzionamento della SSIS e in una logica di efficacia ed efficienza per una formazione docente di qualità, è auspicabile che non rimangano inutilizzate queste competenze e professionalità già disponibili e sperimentate. È auspicabile anche che l'avvio di nuove strutture per la formazione dei docenti possa avvalersi della loro opera; i SVT hanno gestito risorse umane, negoziato e pianificato attività con attenzione alle prospettive ed esigenze altrui. È quindi importante che ogni nuova proposta di rinnovamento riguardo la formazione degli insegnanti non possa non tenere conto di quelli che sono stati i punti qualificanti dell'esperienza fin qui condotta che possono essere riassunti in questi pochi ma fondamentali punti: stretto rapporto

Università-Scuola nel percorso di formazione; connessione e commistione tra saperi disciplinari, psicopedagogici, didattici e sapere delle esperienze didattiche in atto; centralità del momento del tirocinio per la formazione degli insegnanti, come momento di progettualità, osservazione, intervento e riflessione.

Dalle considerazioni fatte precedentemente emerge la necessità che vadano potenziate esperienze e competenze che in questi anni si sono venute consolidando nelle SSIS, la necessità che nel percorso di formazione gli aspetti disciplinari trovino un adeguato spazio, ma con attenzione alla professionalità docente che si deve acquisire, la necessità che siano mantenute ed adeguatamente valorizzate le figure che collaborano con le strutture universitarie di formazione.

Sarebbe dunque necessario che venissero individuate figure stabili, incardinate nella scuola, a cui a fronte di un servizio di alta professionalità, venissero dati riconoscimenti di carriera adeguati.

## **5. Ringraziamenti**

I SVT della SSIS di Ferrara, superando non senza difficoltà iniziali il rapporto Scuola-Università e a volte il rapporto con i Dirigenti Scolastici di istituti molto diversi, hanno saputo interpretare al meglio il loro ruolo istituzionale; attraverso le attività di tirocinio e la relazione finale hanno fornito agli specializzandi i primi strumenti necessari a fare di loro una nuova classe di docenti consapevoli della loro funzione di insegnanti per attuare una scuola più moderna ed efficace. È per questo che ai SVT di Ferrara deve essere rivolto il nostro apprezzamento e ringraziamento.

## *Documento finale*

Dalla discussione e dagli interventi svoltisi è emersa la convinzione che, nonostante alcuni problemi organizzativi, cui peraltro si stava già da qualche tempo ponendo rimedio, il patrimonio di esperienze della SSIS, nei suoi 10 anni di attività, non vada disperso. Gli elementi centrali e qualificanti sono:

- la collocazione universitaria del processo formativo iniziale dei docenti;
- l'organizzazione curricolare incentrata su aree tra loro complementari (AC, le didattiche disciplinari, laboratori di didattica disciplinare e tirocinio);
- la congruenza tra il percorso della SSIS e la figura di docente richiesto dalla scuola dell'autonomia, un docente, cioè pronto alla sperimentazione, alla programmazione e dotato di capacità propositive.

E ciò per riaffermare e salvaguardare la professionalità del docente, che non è un improvvisatore, ma sempre e solo un intellettuale.

A fronte della sospensione della SSIS e delle considerazioni sull'attività svolta nei cicli già conclusi e in quello in atto, dal seminario sono emerse alcune proposte operative per il futuro del percorso formativo iniziale per gli insegnanti.

Il modello da attuare proposto è quello di un'articolazione su un sessennio formato da Laurea triennale+Laurea Magistrale+1 anno di specializzazione, per il quale si potrebbe mantenere la denominazione di Scuola di Specializzazione per l'insegnamento.

Per la formazione di specializzazione si propongono almeno 90 CFU da ripartire in 30 (da collocare già nella Laurea Magistrale) e 60 nell'anno di specializzazione. I 90 CFU vanno ripartiti tra AC, didattiche disciplinari e laboratori di didattica disciplinare e tirocinio.

Inoltre, si auspica che questo percorso

- sia identico, fatte salve le differenze curricolari, per tutti i docenti di ogni ordine e grado;
- a frequenza obbligatoria e, pertanto, supportato con borse di studio o assegni, che consentano agli specializzandi la frequenza e non la divisione tra università e lavoro;
- sia a numero rigidamente programmato sul fabbisogno effettivo di docenti relativamente alle varie classi di abilitazione ed alle varie aree

regionali del Paese;

- sia abilitante per consentire l'entrata nel lavoro degli specializzati;
- sia completato dalla formazione in servizio, continua, dei docenti;
- sia completato dalla formazione di figure come quelle dei Tutor e dei SVT;
- sia favorito con il distacco biennale – rinnovabile per un biennio - e totale dei SVT presso l'università, in modo da trasformare il biennio ed il suo eventuale rinnovo in occasione di aggiornamento e da fruire dei SVT in maniera piena e non transitoria e parziale;
- sia accompagnato da un'alternanza effettiva dei SVT per rendere effettivo e radicato nella scuola il cammino di continuo aggiornamento e di costante sinergia tra 2 diverse istituzioni.