

Armando Girotti

**DAL CORSO DI PERFEZIONAMENTO ALLA SCUOLA DI SPECIALIZZAZIONE ABILITANTE
ALL'INSEGNAMENTO¹**

1. Uno sguardo alla legislazione

La formazione iniziale e l'aggiornamento in servizio del docente della scuola secondaria negli ultimi anni sono stati oggetto di dibattito in sede istituzionale e di revisione normativa in sede legislativa. Infatti, a seguito della presa d'atto da parte dell'università della necessità di una ristrutturazione della sua funzione didattica, fu emanato prima il DPR n.° 382 (11 luglio 1980) e, in seguito, il DPR n.° 341 (19 novembre 1990) nei quali si prevedeva l'istituzione di corsi di perfezionamento annuali e di scuole di specializzazione biennali in vista della preparazione del futuro docente della scuola secondaria; costui avrebbe dovuto essere avviato non solo alla conoscenza dei contenuti disciplinari, ma anche alla presa di coscienza dei problemi metodologici.

Fece seguito alla legislazione suaccennata una Circolare ministeriale che prevede un riconoscimento per coloro che avessero partecipato a corsi di perfezionamento o a scuole di specializzazione: si trattava di un punteggio che sarebbe servito per la graduatoria di chi veniva assunto (6 punti), per quella di chi già insegnava (2 punti) e, addirittura, per i presidi in servizio (1 punto). E così in alcune università, le più attente, vennero istituiti i primi corsi di perfezionamento mentre in altre, un po' meno vigili, tali corsi restarono confinati nel dimenticatoio. Se per l'indizione dei suddetti corsi bastava la deliberazione di un singolo Ateneo, per l'avvio delle scuole di specializzazione, visto il loro carattere regionale, occorre oggi l'accordo di più centri universitari; si spera che, ancora una volta, non si evidenzino lo squilibrio tra regioni attente alla crescita culturale dei suoi futuri docenti ed altre appiattite sull'esistente e poco interessate alla preparazione del personale insegnante. Perdere l'occasione sarebbe deleterio in quanto le scuole di specializzazione sono molto più importanti dei corsi di perfezionamento; se con questi ultimi si aggiornava il docente in servizio facendolo riflettere intorno alle coordinate culturali e si formava il neolaureato soprattutto in termini contenutistico-disciplinari, con le scuole di specializzazione si intenderebbero formare i futuri docenti della secondaria soprattutto da un punto di vista metodologico-didattico, vista la finalità sottolineata dal D.M. 26/5/98² (art. 4 c. 2), "l'esame finale per il conseguimento del diploma di specializzazione ha valore di esame di Stato ed abilita all'insegnamento". Con l'istituzione di questi diplomi viene a galla il desiderio di far acquisire nuova professionalità al docente della secondaria, predisponendolo alla riflessione teorica sul metodo e provvedendo alla immediata ricaduta del suo sapere in ambito pratico; gli stessi 40 Saggi da poco hanno posto l'accento sull'«impianto metodologico della scuola [dicendo che] è in gioco non solo una questione di contenuti, ma anche e soprattutto una questione di metodo di studio e di impegno umano»; occorre ripensare alla formazione degli insegnanti, sia a quelli che ancora non lo sono sia a quelli già in servizio. Con la istituzione del diploma di specializzazione (già prevista dal DPR n° 470, 12/9/96) si è guardato alla formazione degli insegnanti di scuola secondaria (art.1 c. 1), considerandola quasi una preparazione professionale spe-

¹ in «Comunicazione filosofica» (Rivista della Sfi on line <https://www.sfi.it/259/comunicazione-filosofica.html>) N. 1, Giugno 1997.

² Lo si può prelevare dal sito murst in <http://www.murst.it/atti/1998/dm0526r.htm> (ed anche 526ar, aa, ab, ac, ad).

cialistica visti gli *almeno 5 insegnamenti semestrali relativi alle scienze dell'educazione... e almeno 5 insegnamenti semestrali relativi alle didattiche disciplinari* (art. 3) e, quando si sono indicati gli obiettivi formativi (D.M. 26/5/98) si è fatto ricorso ad un insieme di attitudini e competenze caratterizzanti il profilo professionale dell'insegnante (Allegato A) con particolare riguardo ad abilità del tipo: *inquadrare le competenze professionali* (c. 5), *rendere significative le attività didattiche* (c. 6), *prestar attenzione alla interrelazione di contenuti e metodi* (c. 7). Dalla normativa vigente si desume così che nella intenzione del legislatore la preparazione non può essere intesa solo come formazione culturale contenutistica disciplinare ma anche, e forse soprattutto, come formazione metodologica didattica, visto che l'acquisizione della professionalità dovrebbe portare l'iscritto ad abilitarsi all'insegnamento. Infatti nell'esame conclusivo si chiederà allo studente-laureato di dimostrare di aver acquisito una capacità di trasferimento dei contenuti disciplinari a studenti medi e di presentare, nonché discutere, i risultati della sua *attività di tirocinio*, pensando che costui debba dar prova di una valida preparazione teorico-pratica. Sollevando momentaneamente il problema che chiunque in futuro voglia accedere al concorso a cattedre per un posto di ruolo nella secondaria non lo potrà fare se non con il suddetto titolo rilasciato dalla scuola di specializzazione, come cita il D.M. 26/5/98 (art. 4 c. 2 "il diploma di specializzazione costituisce titolo di ammissione ai concorsi a posti di insegnamento nelle scuole secondarie"), il che dovrebbe andar discusso in modo più approfondito, si può rilevare come la partecipazione alla scuola diventi uno sbarramento per l'inserimento nel mondo del lavoro del soggetto-insegnante. E la rivoluzione è ancor più grande se si considera che il numero degli iscritti alla scuola nei diversi indirizzi è stabilito anno per anno, sentite le competenti autorità scolastiche del bacino di utenza dell'università; la scuola di specializzazione dunque è diventata sia lo sbarramento per il posto di lavoro sia il calmiera contro l'insorgenza del precariato degli insegnanti, piaga sorta negli ultimi decenni per incapacità dei governanti di eseguire quanto la legge loro impone: l'indizione biennale dei concorsi a cattedra, cosa che nella Francia odierna non solo esiste come legge, ma anche viene rispettata da quando la normativa è in vigore. Ma si sa, i poteri in Italia sono divisi (non certo come era nell'intenzione di Montesquieu che da quella divisione faceva nascere lo stato moderno e democratico, ma nel senso che c'è divisione perché i poteri si ritengono slegati dagli obblighi che la legge loro imporrebbe e così quello esecutivo spesso non esegue quanto di sua competenza, e i concorsi a cattedra sono diventati una chimera sempre più precaria). Ma tralasciando i risvolti della vita politica del paese e ritornando alla formazione iniziale del docente della secondaria, occorre sottolineare il fatto che al neo-laureato saranno richieste in primo luogo una padronanza delle discipline e, in secondo luogo, una buona capacità di riflessione sulle attività che compie; occorre quindi abituarlo a programmare, e non solo con operazioni teoriche di suddivisione dei contenuti, ma anche e soprattutto con attività pratiche da innescare ed esercitare in un tirocinio guidato.

Prima dell'uscita dell'attuale normativa, molti anni addietro, in un articolo ricordavo come le forze in grado di affiancare il docente universitario nella formazione metodologica del neolaureato esistessero già (e a costo zero, rintuzzava Visalberghi); bastava cercarle nella scuola secondaria. Infatti proprio nella scuola secondaria si trovano docenti in grado di far riflettere il neolaureato sulle operazioni che quotidianamente sarà chiamato a compiere; e costoro sono in grado di espletare questa funzione perché essi stessi per primi hanno posto in atto quella riflessione; senza l'aiuto di queste forze ogni nuovo docente si troverebbe a ripercorrere *per tentativi ed errori* la stessa strada che, purtroppo, molti di noi hanno dovuto compiere perché nessuno fino ad oggi aveva mai pensato seriamente alla formazione metodologico-didattica del futuro docente, forse pensando che la didattica non potesse essere insegnata in quanto si trattava di principi spesso avulsi dal contesto disciplinare. Si veda al riguardo l'atteggiamento di molti accademici nei confronti della insegnabilità della didattica; spesso su tale termine si è fatta confusione a causa della poca chiarezza

della sua definizione e così la si è intesa troppo spesso come disciplina priva di contenuti disciplinari, da affidare ai pedagogisti. Come non è pensabile che la didattica della filosofia si acquisisca con la sperimentazione *in corpore vili*, così non è sostenibile la sua non insegnabilità se la si intende come riflessione sulla trasferibilità di un contenuto disciplinare ad un particolare auditorio, uscendo così dal luogo comune che la dipinge come espressione di docenti pratici. Da anni ormai la didattica disciplinare nei concorsi a cattedre universitarie è stata inserita all'interno degli accorpamenti specifici togliendola alla sfera pedagogica per cui, ad esempio, la didattica della filosofia fa parte oggi del settore scientifico disciplinare di Filosofia Teoretica (M07A); le si è assegnata quindi una connotazione forte di metadiscorso disciplinare; e, anche se, in effetti, nella distribuzione delle cattedre universitarie, risultano preferite le altre discipline del raggruppamento, averle dato importanza teoretica significa averla tolta da due preconcetti che la dipingevano o come didattica vuota di contenuti o come pura pratica slegata dalla riflessione. Ora, dunque, in attesa che la didattica disciplinare entri *effettivamente* negli insegnamenti accademici, si è preferito cercare un'altra via, servirsi di quei 'cultori della materia', che sono i docenti della secondaria, utilizzando le loro esperienze didattiche più efficaci sulle quali essi hanno già riflettuto; si è investito sulle forze esistenti, invitandole a rivedere gli esiti delle proprie esperienze e dare ai neo-laureati dei punti di riferimento validi circa le operazioni didattiche da compiere, circa la loro progettazione, circa l'invenzione di strategie nuove. Il tirocinio, attraverso queste forze, può diventare dialogo socratico che aiuta a riflettere sui problemi, che stimola alla riflessione, al ritrovamento di se stessi, che invita alla ricerca delle motivazioni che reggono le proprie azioni; in questo modo anche le nuove generazioni si abitueranno a riflettere sugli scopi del loro lavoro, ritrovando i fondamenti propri dell'insegnamento della filosofia, che non può appiattirsi sul puro studio delle vicende umane o dei sistemi filosofici. Se si vuole fare un forte investimento sugli insegnanti, affermano i 40 Saggi, «va progettato un grande lavoro collaborativo imperniato sull'interazione nei due sensi *fra scuola da un lato e università e centri di ricerca dall'altro*. Gli obiettivi di questo sforzo consisteranno nella riqualificazione culturale dei docenti [...] e nella *riapertura delle vie di passaggio tra scuola e università*». La riapertura della via non dovrà essere ancora una volta un cambio di funzione da parte del personale coinvolto, dalla pratica didattica alla ricerca isolata, ma dovrà permettere a chi vi accede di valorizzare quelle capacità che ha maturato nel corso della sua prassi quotidiana e sulla quale ha riflettuto teoricamente. Sembra che l'esistenza di una certa professionalità del corpo docente della secondaria sia stata recepita da parte di chi, emanando la normativa, ha pensato a questo personale per i laboratori disciplinari e per il tirocinio teorico e pratico. Inizialmente però la legislazione aveva lasciato aperto un nodo circa la reperibilità di questo personale; infatti il DPR 470, incaricando i singoli Atenei e le *autorità scolastiche competenti per bacino di utenza* ad una *autonoma intesa* (art.10) per il reperimento di detto personale, consentiva il perpetuarsi di situazioni non del tutto chiare; l'identificazione dei docenti, lasciata *sic et simpliciter* ad una trattativa privata tra enti, avrebbe potuto dare inizio ad una occupazione di posti a vantaggio di persone conosciute ma non idonee; fortunatamente il nodo sembra essere stato risolto anche grazie alle pressioni che da più parti, oltre che da quella dello scrivente, sono arrivate al Ministro; infatti nel bando che le singole università stanno emanando sono richieste particolari qualità e peculiari qualifiche per poter far parte dello staff della scuola di specializzazione. Se la scelta operata con l'art. 3-DPR.470 era di fondamentale importanza, cioè recuperare la professionalità laddove essa esiste, e nella scuola superiore tale professionalità, quando si tratta di didattica della disciplina, è ben presente, era però pericoloso lasciare l'identificazione dei docenti ad una *autonoma intesa*; invece, scelto ed utilizzato *ad hoc*, il personale in possesso di idonee caratteristiche, può riqualificare la scuola secondaria, ora in grosse difficoltà di crescita, preparando le giovani generazioni ad un nuovo modo di apprendimento teorico e pratico. Per questo motivo, se si crede nel valore

dell'educazione in vista della formazione consapevole dello studente, deve essere vivo il dovere di intervenire nel dibattito anche da parte di chi, pur non avendo la diretta responsabilità della ricerca del personale, ha però una consonanza di intenti con le istituzioni; mi riferisco a quelle associazioni di insegnanti che hanno il dovere di stimolare la discussione e questo vale anche per i docenti di filosofia che si riconoscono in un'associazione, la SFI: non si può non interessarsi delle problematiche che emergono dalla istituzione della scuola di specializzazione.

Ciò che ancora non è stato risolto è l'orario di servizio di questo personale che godrà del semiesonero e dell'utilizzazione parziale all'università. Infatti il carico di lavoro previsto dal bando prevede un impegno anche di 36 ore settimanali; evidentemente il parto nasce da una mentalità ministeriale che crede di poter chiedere agli insegnanti della secondaria un carico di lavoro enorme o perché costoro normalmente non lavorano, essendo degli sfaccendati, oppure perché il nuovo impegno loro richiesto non è giudicato veramente serio ed importante. Se così è, mi sembra che davvero non si voglia capire l'importanza e la delicatezza che comporta un'attività rivolta alla formazione delle nuove generazioni di insegnanti. Credevo che con l'uscita della 341 si fosse finalmente avviata una revisione di grande valore, un riconoscimento della importanza e della portata del tirocinio; infatti vi si prevedeva il tirocinio come attività obbligatoria (art. 4 comma 3) atta a preparare professionalmente i laureandi (art. 3 comma 2 e 3) e gli specializzandi (art. 4 comma 1, 2, 3). Associando questo riconoscimento al progetto del CUN (15/12/1995) credevo che si fosse anche risolto il nodo della riapertura delle vie di passaggio tra scuola superiore e università; in effetti il CUN, riprendendo l'argomento del "tirocinio pratico guidato", diceva all'art. 6, "sono preposti docenti secondari di ruolo che fruiscono di esonero temporaneo totale o parziale dall'insegnamento in base ad apposite convenzioni stipulate tra le università e le competenti autorità scolastiche *che assumono la qualifica di professore a contratto* in base all'art. 4 del DPR 162/1982". Tale progetto, dunque, con il riferimento all'art. 4 del DPR 162, aveva colto nel segno riconoscendo l'importanza dell'incarico che si assegnava a questo personale, convalidando ad un tempo un principio, che non si può richiedere ai docenti, responsabili del tirocinio, un compito nuovo senza prevedere contemporaneamente una contropartita, cioè la qualifica di professore a contratto; sembra però che l'attuale normativa abbia dimenticato la proposta del CUN forse perché, nella migliore delle ipotesi, intende lasciare ogni decisione ad una contrattazione decentrata, o, nella peggiore, perché ai docenti della secondaria si può chiedere un carico di lavoro nuovo senza contropartite, tanto non parlano, non si fanno sentire, non sono propositivi, non contano. Ci si chiede se non sia necessario invece puntare proprio su questa istanza del CUN visti la delicatezza del compito ed il carico di lavoro che si richiede al docente di tirocinio e considerate anche le riflessioni dei 40 Saggi: «la professione dell'insegnamento dovrà tornare ad essere culturalmente e socialmente desiderabile, grazie anche a *nuovi profili di carriera* e adeguati riconoscimenti economici».

A parte la questione riguardante la carriera di detti docenti responsabili del tirocinio, ho il timore che non sarà facile gestire il complesso organismo neanche da un punto di vista pratico; il passaggio dalla carta alla realtà effettuale troverà molte difficoltà, vuoi per la strutturazione delle "almeno 700 ore" (come previsto dall'art. 3 del succitato 470) disciplinari, sulla cui distribuzione sembra esser nato un braccio di ferro tra chi le intende con finalità pedagogica e chi le interpreta come preparazione culturale-disciplinare, sia per quanto concerne il "tirocinio pratico guidato di almeno 300 ore affidato a docenti di ruolo di scuola secondaria superiore" (come previsto sempre dall'art. 3), per la cui invenzione, progettazione, strutturazione non è neppure prevista, nella commissione iniziale, la presenza di chi dovrebbe poi condurlo, il docente della scuola secondaria.

Come abbia pensato il legislatore di attivare le "almeno 300 ore di tirocinio pratico **guidato**" forse non è chiaro perché attraverso un rapido calcolo numerico si evince che, se ogni studente deve seguire 300 ore di tirocinio, queste, moltiplicate per il numero di studenti iscritti alla scuola, diven-

tano un monte ore quasi impossibile da gestire se non si reperiscono forze numericamente abbastanza elevate. Ma il numero di questi docenti preposti per il tirocinio nella scuola di specializzazione di Filosofia ammonta oggi ad una unità (sì, non è un refuso, un insegnante per tutti gli iscritti alla scuola di specializzazione che abilita all'insegnamento di Filosofia, classi di concorso 36A - Filosofia, psicologia e scienze dell'educazione- e 37A -Filosofia e storia-). È logico allora pensare che forse è stata istituita una *nuova figura di sistema*, il *Tutor-supervisore* al quale assegnare non tanto l'attuazione pratica del tirocinio, quanto la **guida** della parte pratica e l'attuazione di quella teorica. Che siano stati, dunque, recepiti i messaggi del CUN e dei 40 Saggi? Immaginando allora di soffermare l'attenzione sulle possibili sue funzioni, probabilmente costui dovrà stimolare un gruppo misto, formato da docenti di ruolo (quegli altri docenti che dovranno essere invitati a ricevere in classe gli iscritti alla scuola - perché è inevitabile pensare che ne saranno coinvolti altri, e senza nessuna contropartita di semiesonero né di riconoscimento valido ai fini economici o giuridici) e neolaureati iscritti alla scuola; tale gruppo potrebbe compiere una riflessione teorica proprio sul "fare scuola", sulla programmazione, sulla razionalizzazione di tempi e contenuti, ecc...; tale riflessione, svolta in seminari o in laboratori, potrebbe diventare per i primi un motivo di autoaggiornamento (computabile all'interno del fondo incentivante o di qualsiasi altra forma economica prevista dal nuovo contratto degli insegnanti oppure valutabile all'interno della progressione della carriera) e per i secondi una preparazione teorica di quanto andranno poi a "fare" in classe. Detto tutor, mettendo a frutto le competenze che gli sono proprie, potrebbe interessarsi:

1. dell'accoglienza iniziale degli iscritti alla scuola di specializzazione;
2. della preparazione teorica di una lezione;
3. della definizione di finalità e obiettivi specifici inerenti la singola lezione;
4. della strutturazione pratica della lezione con la previsione degli interventi didattici adatti allo scopo (testi, esercizi, tabelle, mappe...);
5. della preparazione di prove valutative;
6. della riflessione sui risultati e della ridefinizione di strategie per la revisione della prova di tirocinio.
7. del raccordo con le istituzioni esterne, Istituti superiori che siano o Provveditorato agli studi per l'attivazione della *formazione in servizio*.

Che sia questo ciò a cui ha pensato il legislatore quando ha previsto il tirocinio guidato o che abbia pensato ad altro, momentaneamente non è dato sapere.

Una postilla: Ma non sarebbe forse il caso di valorizzare a tutti i livelli quella professionalità presente nella scuola superiore? Perché fermarsi alla scuola di specializzazione o ai corsi di perfezionamento? Perché non recuperare la già citata 341 che prevedeva il tirocinio anche per i laureandi mettendo in esecuzione quanto previsto dalla legge anche all'interno di quei corsi di laurea che danno l'accesso all'insegnamento? Perché non estendere la professionalità didattica acquisita da molti docenti della superiore anche nel sostegno ai neo-immessi in ruolo con un tutorato da svolgersi nella scuola nella quale costoro hanno vinto la cattedra? È necessario riprendere un adagio dalla scuola di Chartres e convincersi che siamo dei nani sulle spalle dei giganti che ci hanno preceduto; con questa consapevolezza, guardando davanti a noi, si potrebbe affrontare il discorso del docente che sceglie la pensione di anzianità, privando la scuola di quella professionalità che potrebbe invece essere utilizzata a vari livelli; la *'professionalità che va in pensione'* non fa crescere la scuola italiana, la lascia sempre con le stesse difficoltà, facendole ripercorrere sempre la stessa strada. Forse occorrerebbe rivalutare quelle competenze, laddove esistono, o farle emergere, per svecchiare non solo la didattica di chi avrà la fortuna di potersi iscrivere alle suddette scuole di specializzazione, ma anche quella dei molti che non potranno farlo, pur avendone desiderio e disponibilità mentale.

2. Uno sguardo al passato

In vista della formazione delle nuove generazioni di docenti a chi spetterà il compito, a quali forze attualmente in campo?

"Dove si andrà a prelevare il personale per un insegnamento di didattica disciplinare?" si chiedeva la Pontecorvo³. La domanda mi sollecita a riflettere su come potrebbe essere risolto il problema. La risposta, visti gli anni consumati nella preparazione dei docenti, la svilupperei su due livelli di discussione, il primo nel richiamare alla mente quanto è stato realizzato nel recente passato circa la formazione dei docenti, il secondo nel prospettare una soluzione.

Incominciamo dal primo livello.

La formazione dei docenti in Italia, se il ricordo non mi falla, fu intrapresa negli anni del dopoguerra all'interno delle facoltà universitarie, soprattutto in quella di Magistero anche se, a dire il vero, questa riguardava la preparazione dei soli futuri insegnanti di lettere e filosofia, per di più delimitata al solo campo d'indagine dei principi pedagogici generali senza nessuna sollecitudine per la formazione metodologico-disciplinare specifica. Questa opzione riduttiva trova la sua ragion d'essere nella scelta abbracciata dall'università italiana quando preferì seguire la lezione di von Humboldt piuttosto che le altre. Costui, nel riformare l'università di Berlino (1809-1810), aveva ristretto la funzione dell'accademia alla sola *ricerca scientifica* impegnandola ad indagare la verità "in solitudine e libertà", alla luce dei principi scientifici e filosofici⁴. L'università italiana, dunque, avendo imboccato questa via non intendeva assumersi il compito della preparazione alle *professioni* o al *sapere pratico* come invece, con coraggio, sarebbe stato assicurato da un'università che si fosse ispirata alla riforma *imperiale-napoleonica* (Parigi 1806-1808). Se l'Accademia avesse avuto quest'ardimento, oggi non ci troveremmo ancora qui a discutere su quali fondamenti professionali trasmettere ai docenti della scuola italiana né a riconsiderare se sia o meno necessario un loro avviamento metodologico-disciplinare. Se poi l'università, seguendo la lezione del fondatore dell'Università Cattolica di Dublino (1854), J. Neuman, ha anche incoraggiato lo sviluppo dello spirito critico e la maturazione culturale dei suoi studenti, non lo ha fatto, se non ultimamente, in vista di una loro preparazione professionale; questa rientrava tra i doveri precipui dello Stato il quale, a sua volta, non se n'è curato mai abbastanza, se ben soppesiamo la forma concorsuale con cui in tutti questi anni ha assunto i suoi dipendenti.

3. Dai DPR alla loro applicazione

Negli ultimi vent'anni, però, qualche cosa è mutato visto che lo Stato ha deciso di investire l'università della formazione delle nuove generazioni di docenti dapprima con la legge delega 21/02/1980, poi con il DPR n.° 382 dell'11/07/1980. Se quest'ultimo apriva uno spiraglio nei confronti della preparazione didattica dei futuri docenti, dobbiamo arrivare al 1991 con la legge n. 341 per vedere istituito un vero corso *post-lauream* funzionale alla formazione; ma per vedere precisato l'ordinamento didattico dell'indirizzo si dovette attendere il DPR n.° 470 che, attraverso il *Regolamento concernente l'ordinamento didattico della Scuola di specializzazione* (Gazzetta Ufficiale del 12/9/96), con la tabella XXIII bis, "parte integrante" del decreto stesso, assegnava delle coordinate interessanti all'accademia. Erano previsti percorsi cadenzati sulle classi di concorso dell'ordinamento scolastico; detti percorsi, finalizzati alla preparazione dei futuri docenti, non solo miravano alla formazione culturale contenutistica, ma anche all'approccio metodologico-didattico; lo scopo, infatti, doveva consistere nell'acquisizione di una professionalità disciplinare, ratificata alla fine con un *titolo abilitante all'insegnamento*. Se si guarda poi al Decreto 509 del 3 novembre

³ C. PONTECORVO, *Problemi e priorità nella formazione dei formatori*, in "Scuola e città" 1984, n.2, p. 70-74.

⁴ A tal proposito si veda COSIMO SCAGLIOSO, *Il laboratorio: premesse e condizioni*, in G. DALLE FRATTE, *La Scuola e l'Università nella formazione primaria degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 1998.

1999, col quale sono stati riformati i cicli universitari (si veda il *Regolamento* circa le *norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei*), vi si trova esplicitamente confermato tale orientamento rivolto da una parte all'acquisizione di conoscenze e dall'altra alle riflessioni e alla nuova pratica di metodiche specialistiche assicuranti abilità professionali di elevata qualificazione. Proprio per merito del DPR 470, chiunque, in futuro, avesse voluto accedere al concorso a cattedre per un posto di ruolo nella secondaria non lo avrebbe potuto fare se non con il suddetto attestato rilasciato dalla scuola di specializzazione (SSIS). La partecipazione a detta scuola diventava, dunque, uno sbarramento forte in vista dell'immissione lavorativa del soggetto-insegnante. La rivoluzione che si stava compiendo era ancor più grande di quanto non apparisse a prima vista se si considera che, come citava l'art. 7, "il numero degli iscritti alla scuola nei diversi indirizzi è stabilito annualmente, sentite le competenti autorità scolastiche del bacino di utenza dell'università". La scuola di specializzazione, quindi, determinando il numero dei suoi frequentanti in funzione dei posti resisi liberi nella scuola secondaria, diventava il calmiera che evitava la formazione di nuovo precariato.

4. Una discrasia tra norme ed attuazione

Ma si sa, le norme vengono emanate e poi la politica segue altre vie che non sono quelle della certezza del diritto; e così il governo, come uno degli ultimi atti del suo mandato, specialmente su pressione sindacale tesa a garantire il posto a chi era già in servizio come 'precario' nella secondaria, pensò bene di istituire i 'corsi abilitanti' con il risvolto che gli iscritti alla scuola di specializzazione vennero declassati a semplici studentelli, mentre invece stavano sostenendo un *tour de force* che avrebbe dato loro una vera preparazione professionale. E così altri si apprestavano ad occupare quel posto di lavoro che la normativa aveva previsto soprattutto per loro. La situazione si fece ancor più grave quando, dopo i primi corsi abilitanti riservati ai soli 'precari' (con O.M. 153/99), già insegnanti la disciplina di cui richiedevano l'abilitazione, furono emanate integrazioni e modifiche (7 febbraio 2000) con le quali si istituivano i secondi e i terzi corsi, allargati anche a chi, pur impegnato in altra cattedra, fosse in possesso di laurea specifica. In questo modo detto personale con 80 ore di aggiornamento, secondo il legislatore, avrebbe potuto acquisire titolo per l'immissione in cattedra, vista la preparazione che, secondo le intenzioni esplicitate dalle OO.MM., sarebbe dovuta risultare pari a quella degli iscritti alla scuola di specializzazione, ottenuta con due anni di frequenza universitaria.

5. L'accademia in campo

E pensare che molti accademici avevano ridefinito il proprio insegnamento anche in termini di riflessione didattica aprendosi all'analisi e alla ridefinizione delle nuove prospettive metodologiche, specificità che, come ricorda Pontecorvo, non erano mai state di loro pertinenza; la preparazione didattica delle nuove generazioni infatti non era prevista tra le finalità specifiche della docenza universitaria, rivolta, secondo la lezione di von Humboldt, alla trasmissione delle ultime ricerche e dei metodi di analisi con cui dette ricerche venivano compiute. In effetti l'accademia, fino a pochi anni addietro troppo assente sul versante metodologico disciplinare – a causa forse di un preconcetto, spesso non del tutto nascosto, che non le permetteva di accogliere la didattica come materia curricolare neppure là dove si preparavano i futuri insegnanti – stava mutando il proprio orientamento. Nel momento in cui veniva messa in minoranza la vecchia mentalità, che esprimeva istanze negative nei confronti della didattica disciplinare, prendeva nientemeno consistenza il riconoscimento di un'interazione dialettica tra teoria e prassi nel considerare la didattica disciplinare non più come accessoria, ma fondamentale nella preparazione dei futuri docenti. Fortunata-

mente quella idiosincrasia stava per essere superata e il discorso didattico trovava una collocazione sempre più consona al suo stato di riflessione teoretica.

L'analisi di *come* si possa e si debba insegnare all'interno di uno specifico settore disciplinare fece emergere l'esigenza di andare ai fondamenti, giustificarne l'operato, mettendo allo scoperto cioè la filosoficità di questa operazione. In questo crescendo la *Didattica della filosofia* nel corso degli ultimi decenni addirittura entrò a far parte di un raggruppamento nobile, quello di *Filosofia teoretica*, anche se poi il numero di cattedre di didattica della filosofia esistenti in Italia si conta ancora sulle dita di una mano. Se una volta tale disciplina, inserita nel gruppo pedagogico, era considerata di livello marginale perché livellava metodologia e didattica in un discorso vago dal punto di vista disciplinare, con il nuovo inquadramento sembrava aver assunto una fisionomia più importante; ma proprio questa collocazione, che le ha dato una patina d'eccellenza, forse ha segnato il suo affossamento. Di fronte alle altre discipline del raggruppamento essa è rimasta un'ancella: non era pensabile che potesse, a suo vantaggio, far diminuire il numero delle cattedre di filosofia teoretica quali *Ermeneutica filosofica*, *Filosofia teoretica*, *Gnoseologia*, *Propedeutica filosofica*; quale commissione poteva mai privilegiare, in un concorso a cattedre, la *Didattica della filosofia* di fronte a discipline così consolidate? Il futuro, dunque, a mio avviso, per quanto attiene la considerazione che detta disciplina avrà in ambito accademico, non lo vedo roseo, anche se è necessario sottolineare il cambio di prospettiva che molti accademici hanno intrapreso; in effetti, anche se non molti per la verità hanno dato voce a queste spinte, mi sembra che non sia lontano il momento in cui da splendida ancella la *Didattica della filosofia* assurgerà ad autonoma ed effettiva disciplina curricolare.

6. Il personale, da dove?

Dalle precedenti considerazioni forse si può trarre un'indicazione per rispondere alla domanda posta dalla Pontecorvo: "dove si andrà a prelevare il personale per un insegnamento di didattica disciplinare?" La necessità, peraltro messa in evidenza anche dai 'cosiddetti' 40 Saggi, di pensare al personale che opera al di fuori dell'accademia va posta, e precisamente occorre pensare al docente che ha mantenuto vivo il desiderio e ha dimostrato capacità nel riqualificarsi come ricercatore di metodologie disciplinari. Costui, non più soddisfatto della sola esecuzione di strategie metodologiche, consolidate dalla pratica, ha sentito sempre più impellente il bisogno di riflettervi sopra per giustificarle teoricamente, e nell'assumere questa veste critica, purtroppo si sta formando al di fuori della sede più indicata per questo scopo, l'università. Questo mutamento culturale in atto mostra tutta la vivacità di un corpo docente che, nel sentire il bisogno di autoaggiornarsi con continuità, riflette sul proprio operato con il risultato di avvalorare riqualificate indicazioni teorico-pratiche.

Se si ammette ciò, ne discende di conseguenza che le porte dell'università, così come lo erano state fino agli anni '70, devono riaprirsi per dar spazio a nuove figure adatte a trattare temi didattici disciplinari con specifiche differenti da quelle dell'attuale accademia. In effetti ho qualche perplessità nel pensare che chi insegna *Ermeneutica filosofica*, oppure *Filosofia teoretica*, oppure *Gnoseologia*, oppure *Propedeutica filosofica*, anche se si può dar per scontato che sappia *che cosa* si debba o si possa trasmettere, sia *tout court* in grado di affrontare al cospetto delle nuove generazioni i problemi riguardanti i modi di approccio più utili nell'affrontare una classe di adolescenti, quali esercitazioni siano da proporre in vista di un recupero degli studenti più in difficoltà, come si indirizzi un insegnamento filosofico, con quali cadenze, verso quali obiettivi, con quali priorità metodologiche. Il tempo sembra maturo perché venga rimessa in discussione quella separazione tra docenza universitaria e docenza della secondaria. È in quest'ultimo bacino che occorre guardare

per reperire detto personale, visto che la figura di tale docente sta mutando radicalmente, da insegnante formato culturalmente in seno all'università a ricercatore di metodologie disciplinari.

7. Uno o due professionisti in campo?

Se dunque si vuole pensare seriamente alla formazione del futuro insegnante, che sia oggi iscritto alla SSIS o che s'isciva prossimamente ad un corso di laurea in cui sia prevista l'abilitazione all'insegnamento, si deve ipotizzare la compresenza, o per lo meno il coinvolgimento, di due tipi di esperti, provenienti uno dal settore accademico e l'altro dall'ambito disciplinare secondario; ciò a garanzia di una duplicità di preparazione, una riguardante il versante fondativo della disciplina, l'altra concernente la giustificazione teorica dei mezzi applicativi, la riconsiderazione delle tecniche e delle procedure adatte all'età degli studenti, nonché l'utilizzo dei contenuti funzionali agli obiettivi didattici specifici. La presenza di queste due figure darebbe forza alla preparazione del futuro insegnante in quanto, accanto all'esame dei fondamenti epistemologici e dei nuclei portanti della disciplina, entrerebbero a far parte del curriculum sia la riflessione metodologica sia la successiva applicazione didattica in un percorso vario, fatto di lezioni-conferenza, di seminari, di laboratori, di tirocinio.

A questo punto, accettata la compresenza delle due figure, il discorso si sposterebbe sulla organizzazione pratica soprattutto là dove l'intersezione fra le due figure s'intreccia maggiormente, ad esempio nel laboratorio. Seguendo la proposta di Altet⁵, che sostiene la necessità della *formazione attraverso la ricerca*, esso si qualificerebbe "per uno spiccato orientamento euristico a contenuto socio-professionale [dove gli interventi] mirati a promuovere lo scambio tra tirocinanti e 'operatori veterani' siano capaci di introdurre innovazioni"⁶. Questi *operatori veterani* di cui parla Altet sono i docenti disciplinaristi che, a contatto con gli studenti, hanno messo a frutto una professionalità pratica prima che teorica, ma che poi si sono aggiornati teoreticamente. Questa proposta darebbe voce alla necessità di trovare un *modus operandi* tra competenze diverse; laddove dovesse mancare una delle due figure, sarebbe vanificato lo scopo professionalizzante di un qualsiasi corso che intendesse preparare i docenti. È nella collaborazione tra la specificità dei ruoli e dei campi che si creano preparazione e competenze; è nella stretta collaborazione tra le due figure che si può instaurare una qualità che garantisce autorevolezza all'operazione. Anzi, se si vuol andare più a fondo, si dovrebbe prevedere una stretta connessione anche tra docente del laboratorio e responsabile del tirocinio, perché nel mettere alla prova il corsista in classe non può essere dimenticato quanto progettato nel laboratorio. Figure nuove, quindi, tutte da inventare in ambito formativo dal punto di vista giuridico.

E non si pensi che con ciò si tolga alcunché agli accademici perché le specificità delle figure resterebbero ben delineate; il docente universitario, affrontando il discorso sul piano dei principi teorici, aprirebbe la via all'indagine sui fondamenti epistemologici della disciplina, il secondo, avviando la riflessione sul come 'fare', avvierebbe la riflessione su metodologia e pratica didattica, assolvendo il necessario compito di trasformazione pratica di quanto progettato nel laboratorio. Si dirà che spetta agli accademici il compito della formazione delle future generazioni di insegnanti; io direi che, se la preminenza va data al fine e non alle figure giuridiche esistenti, queste ultime vanno scelte in funzione di quello e perciò, qualsiasi esse fossero, dovrebbero possedere delle competenze tali da permettere la realizzazione dello scopo prefissato; se spetta agli accademici tutto ciò che attiene i *Fondamenti della disciplina*, materia cardine dell'odierna scuola di specializzazione (che nell'intenzione del legislatore, oggi fortemente rivisitata, dovrebbe entrare a far parte del

⁵ M. ALTET, *La formation professionnelle des enseignants*, Puf, Paris 1994.

⁶ E. DAMIANO, *Tra il dire e il fare. Modelli di laboratorio nell'esperienza e nella ricerca internazionale*, in G. DALLE FRATTE, *La Scuola ...*, cit., p. 177.

curricolo universitario come effettivo insegnamento in un corso di laurea abilitante), ciò non deve essere scontato per quanto riguarda la *Didattica* e tanto meno lo dovrebbe essere per il terzo livello, il *Laboratorio*. In effetti, come non può darsi tirocinio senza laboratorio, altrettanto si può dire non possa darsi laboratorio senza i corsi fondamentali fondanti teoricamente i principi disciplinari. A dire il vero, sembra che l'università non abbia scelto per il laboratorio il modello della *Formazione attraverso la ricerca* di Altet, anzi sembra permanere troppo spesso ancora legata a quello del *Micro-Teaching*⁷, nel quale si "può anche non coinvolgere la scuola [secondaria] in senso organizzativo, e, al limite, nemmeno per l'attività di Tirocinio, che può essere progettato dall'università. [...] Di fatto, all'approccio 'prescrittivo' del *Micro-Teaching* può bastare la teoria delle funzioni dell'insegnamento, costruita dall'università"⁸. Questo modello esprime una considerazione veramente aristocratica del sapere lasciando intendere che si possa fare a meno dei cosiddetti 'veterani', considerati alla stregua forse di semplici praticoni, certamente poco o per nulla significativi nella preparazione del futuro docente. Ancora una volta emerge la concezione che la formazione professionale la si può dare fermandosi al semplice livello teorico; ed è la via che nel passato troppo spesso l'università ha percorso, con il risultato di aver lasciato il docente neo-immesso in cattedra a sperimentare *in corpore vili* le sue intuizioni didattiche più o meno confacenti con una metodologia adeguata. Così si è per troppo tempo pensato e così si vorrebbe forse ancora continuare a fare, ma fortunatamente in alcune scuole di specializzazione si sta attuando un modello intermedio tra *Micro-Teaching* e *Formazione attraverso la ricerca*, cioè si segue quello che, come lo definiscono Cifali e Perrenoud⁹, va sotto il nome di *Clinica della formazione*, caratterizzato da un maggior coinvolgimento dei soggetti della formazione, sollecitati entrambi "a realizzare un percorso comune di co-costruzione". Purtroppo l'attuazione non è del tutto funzionale perché, nonostante si stabilisca "un rapporto fra due istituzioni", università e scuola secondaria, quest'ultima viene sì "*cooptata* a collaborare al progetto di formazione iniziale elaborato al suo interno dall'università"¹⁰, ma non ha nessuna voce in capitolo.

8. Un dibattito ancora aperto

Il dibattito è dunque ancora aperto e, nonostante le proposte circa il laboratorio si accavallino anche dal punto di vista teorico, una vera collaborazione tra i due livelli di docenza sembra essersi compiuta dal punto di vista pratico, ma non da quello giuridico; il legislatore sembra lontano dal definire la figura di questi docenti. La stessa figura del *tutor-tirocinatore* andrebbe definita meglio di quanto non lo sia oggi, se egli debba essere il mentore, che, mentre è all'opera, si lascia osservare dai futuri insegnanti o se debba spingere costoro nelle prove pratiche di applicazione didattica, o infine se debba avere la funzione di tutore, cioè di colui che promuove nel futuro docente il distacco dell'esperienza acquisita in classe con la riflessione e la formalizzazione di detta pratica. Che dalla controversia faccia capolino una possibile soluzione vantaggiosa per chi dovrà acquisire una professionalità didattica? Non mi sembrano realizzabili i sogni e, continuando il mio cammino, spero solo ci sia una attenzione maggiore da parte di chi intende riformare la scuola: che guardi anche alla formazione di un personale qualificato professionalmente.

9. Bibliografia

G. L. RADICE, *Pedagogia e preparazione dei maestri*, in E. CODIGNOLA (a cura di), *Didattica viva*, La Nuova Italia, Firenze 1951;

⁷ D. ALLEN - K. RYAN, *Analisi dell'insegnamento. Microteaching*, La Scuola, Brescia 1974.

⁸ E. DAMIANO, *Tra il dire e il fare...*, cit., p. 179.

⁹ P. PERRENOUD, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, L'Harmattan, Paris 1994.

¹⁰ E. DAMIANO, *Tra il dire e il fare...*, cit., p. 177-179.

- AA. VV., *Laboratorio multimedia*, Palombi, Roma 1970;
- D. ALLEN - K. RYAN, *Analisi dell'insegnamento. Microteaching*, La Scuola, Brescia 1974;
- C. PONTECORVO, *Problemi e priorità nella formazione dei formatori*, in "Scuola e città" 1984, n.2, p. 70-74;
- M. CIFALI, *Modèle clinique de formation professionnelle, apports des sciences humaines, théorisation d'une pratique*, Faculté de Psychologie et des sciences humaines, Genève 1991;
- N. PAPARELLA, *Il laboratorio di ricerca didattica*, in L. SANTELLI BECCEGATO, *Formazione docente e curricula universitari*, Edinova, Lecce 1992;
- P. PERRENOUD, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, L'Harmattan, Paris 1994;
- M. ALTET, *La formation professionnelle des enseignants*, Puf, Paris 1994;
- E. DAMIANO, *Tra il dire e il fare. Modelli di laboratorio nell'esperienza e nella ricerca internazionale*, in G. DALLE FRATTE, *La Scuola e l'Università nella formazione primaria degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 1998;
- N. PAPARELLA, *Il laboratorio didattico nella formazione universitaria degli insegnanti. Modelli nazionali a confronto*, in G. DALLE FRATTE, *La Scuola e l'Università nella formazione primaria degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 1998;
- C. SCAGLIOSO, *Il laboratorio: premesse e condizioni*, in G. DALLE FRATTE (a cura di), *La Scuola e l'Università nella formazione primaria degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 1998;
- L. CZERWINSKY DOMENIS, *Dal laboratorio al tirocinio: un intreccio di esperienze formative*, "Studium educationis", 1999, n.1, pp.173-178.

Armando Girotti