

Dove si andrà a prelevare il personale per un insegnamento di didattica disciplinare?

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

1. Uno sguardo al passato

La domanda della Pontecorvo¹ 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

¹ C. PONTECORVO, *Problemi e priorità nella formazione dei formatori*, in "Scuola e città" 1984, n.2, p. 70-74.

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 filosofici². 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 precipi 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.

2. 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

² 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.

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 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.

3. 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.

4. 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. Fortunatamente 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.

5. 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.

6. 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 Altet³, 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"⁴. Questi *operatori veterani* di cui parla Altet sono i docenti disciplinaristi che, a contatto con gli studenti, hanno messo a frutto una professionalità

³ M. ALTET, *La formation professionnelle des enseignants*, Puf, Paris 1994.

⁴ 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.

pratica prima che teorica, ma che poi si sono aggiornati teoricamente. 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 esser 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 curriculum 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 teoreticamente 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*⁵, 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”⁶. 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 Perrenoud⁷, 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

⁵ D. ALLEN - K. RYAN, *Analisi dell'insegnamento. Microteaching*, La Scuola, Brescia 1974.

⁶ E. DAMIANO, *Tra il dire e il fare...*, cit., p. 179.

⁷ P. PERRENOUD, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, L'Harmattan, Paris 1994.

iniziale elaborato al suo interno dall'università”⁸, ma non ha nessuna voce in capitolo.

7. 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.

8. Bibliografia

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

⁸ E. DAMIANO, *Tra il dire e il fare...*, cit., p. 177-179.

- pratique*, Faculté de Psychologie et des sciences humaines, Genève 1991;
- N. PAPARELLA, *Il laboratorio di ricerca didattica*, in L. SANTELLI BECCEGATO, *Formazione docente e curricoli 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.