Premessa

Se volgo lo sguardo al momento in cui è iniziata questa mia avventura alla SSIS di Trieste, che ho condiviso e continuo a condividere con tanti colleghi ed amici, vedo un gruppo di persone animato da una genuina curiosità e da un forte entusiasmo, consapevole per la gran parte della sua importante funzione: dare avvio a qualcosa di veramente innovativo in Italia, in grado di rinnovare il quadro istituzionale (e soprattutto culturale) della formazione docente.

Il compito dell'allora "Comitato di proposta interateneo" a cui, in qualità di delegati di Facoltà, eravamo chiamati a far parte, era quello (assieme ad altri comitati analoghi costituitisi in tutte le regioni) di "inventare", all'interno dell'Università italiana, la realizzazione di un modello di scuola del tutto peculiare: la Scuola di specializzazione che doveva preparare i futuri insegnanti delle secondarie

All'Università di Trieste nacque così nell'a.a. 1999/2000 la Scuola di specializzazione per l'insegnamento secondario, come scuola di Ateneo interfacoltà.

Non è il caso di soffermarsi sul cambio di mentalità (nelle università, nelle scuole secondarie, nelle figure che dovevano sostenere questo percorso e, non certo ultimo, in chi lo doveva intraprendere) che un simile atto di nascita comportava: credo che già allora fosse evidente a tutti, ma lo era in modo particolare a chi, come me, aveva già maturato una conoscenza in parallelo di quei due mondi (universitario e scolastico) chiamati adesso, per la prima volta, ad incontrarsi in maniera strutturale.

Per alcuni di noi docenti l'esperienza non rappresentava una novità assoluta. Va ricordato, infatti, che Luciano Lago, allora preside della facoltà di Scienze della formazione, che ebbe l'onere di presiedere quel Comitato di proposta, già dal 1991/1992 aveva dato avvio nella ex Facoltà di Magistero a corsi annuali sperimentali di formazione docente, impostati sul piano della didattica disciplinare e delle scienze dell'educazione; furono corsi frequentati da numerosi docenti delle scuole secondarie e fu particolare motivo di soddisfazione che i principi informatori di quei corsi e in parte la stessa impostazione curricolare, siano comparsi poi nei documenti ministeriali istitutivi della SSIS.

Molta strada è stata fatta da quell'inizio, e certamente molta ancora rimane da percorrere. La mia impressione è tuttavia che, rispetto al mondo accademico, la scuola secondaria abbia maturato un grado maggiore di consapevolezza sull'importanza e sull'aspetto innovativo di un percorso istituzionale qualificato (e qualificante) che accompagni l'insegnante nel suo avvio alla professione.

La caratteristica più evidente di quel gruppo che ha saputo dar seguito all'idea iniziale, formulata in un decreto ministeriale, è stata senz'altro la sua eterogeneità. Eravamo infatti docenti universitari provenienti da diverse facoltà e dipartimenti e quindi con formazione culturale, interessi, modalità di affrontare le problematiche, molto variegati. Per qualcuno di quei delegati, poi, il contatto con il mondo della scuola e gli insegnanti (evocato tutt'al più dai propri ricordi di studente) rappresentava una novità assoluta; in altri invece era già consolidata l'abitudine a collaborare con la scuola e con i soggetti che in essa interagiscono. Tutto ciò rendeva particolarmente mosso il quadro organizzativo al cui interno dovevano essere prese le decisioni più urgenti per dare avvio alla Scuola: per questo è stato necessario fin dall'inizio seguirne l'attuazione con rigorosa attenzione critica e atteggiamento aperto al confronto e alla discussione.

Fu facile incontrare una concordanza generale su quelli che dovevano essere i contenuti imprescindibili della formazione iniziale dei futuri insegnanti: innanzi tutto l'area disciplinare (relativa alle discipline di insegnamento afferenti alle diverse classi di abilitazione), quella delle didattiche disciplinari e quella delle scienze dell'educazione; a questo si aggiunse subito una convergenza sul rilievo da attribuire al tirocinio, componente fondamentale e tratto assolutamente nuovo di questo percorso formativo, che, assegnato all'università, richiedeva una particolare collaborazione con la scuola per le sue modalità attuative. Si potrebbe certo dire che sugli "ingredienti " principali di questa formazione si fosse stati tutti subito d'accordo. Eppure, quando ci si dispose a mettere in atto il progetto formativo, ci si accorse ben presto che la questione della formazione degli insegnanti in realtà era qualcosa di molto meno banale e scontato, anzi, era una questione molto più problematica e complessa.

Innanzi tutto, restando nella metafora: perché gli ingredienti o la ricetta non sono la pietanza, giacché questa è il risultato non di un semplice accostamento o di una giustapposizione di diversi elementi, ma di una dosatura e di una lavorazione particolari, risultato spesso diverso a seconda della mano che li ha elabo-

rati; insomma, come per la pietanza, anche per la formazione non è questione di *cosa* ci si mette dentro, ma di *come* si costruisce e si organizza, cioè il senso che questi contenuti assumono: come si trasformano intrecciandosi e sviluppandosi in forma integrata, unitariamente complessa e in modo pertinente alle finalità cui sono destinati. Compreso il fatto che, se l'insegnamento è una pratica professionale, la formazione non può non sostanziarsi anche di *saperi pratici*, di *savoirs d'action* (J.M.Barbier) che con quelli teorici, però, devono entrare in stretta interazione per riuscire ad alimentarsi reciprocamente.

Ora, dieci anni di esperienza della SSIS di Trieste – che con il presente lavoro vogliamo ricordare – ci permettono di trarre qualche "lezione" significativa e di raggiungere, anche grazie al particolare lavoro che ci ha impegnati nella realizzazione del presente volume, alcune consapevolezze che consentono di indicare qualche importante orientamento.

In primo luogo il fondamentale ruolo assegnato al tirocinio, da non intendersi come occasione per imparare la "pratica del mestiere", cioè non un apprendistato o un campo applicativo per provare o imparare "a fare", ma come il luogo dove si sviluppa il dialogo fra esperienza pratica e riflessione teorica, un esercizio senza il quale lo studio rischia di rimanere astratto e frammentato e la dimensione pratica, i suoi fatti e i suoi fenomeni, illeggibili e di difficile individuazione. Per il futuro insegnante il tirocinio apre un nuovo punto di vista sull'insegnamento e sui problemi pratici dell'intervento e dell'azione educativa, un modo nuovo di conoscere e di imparare, diverso da come conoscenza e apprendimento vengono tratti dai libri, e più pertinente alle caratteristiche della complessa realtà del proprio oggetto di interesse. E c'è un secondo aspetto: il valore formativo insostituibile attribuito a due anni di frequenza ad una scuola che affianca sui banchi di un'aula i futuri docenti delle diverse aree disciplinari, ponendoli nelle condizioni di esercitare insieme una continuità di dialogo, di discussione, di confronto. Si tratta di un'opportunità fondamentale per avviare al lavoro intersoggettivo coloro che – provenienti da una diversa formazione: scientifica, letteraria, filosofica, artistica, linguistica – domani, pur nella specificità della propria prospettiva disciplinare, all'interno di un'organizzazione scolastica dovranno saper comunicare per progettare insieme l'offerta formativa della scuola. E ancora: l'impianto didattico della scuola, lungo il succedersi dei diversi cicli, ha fatto capire la validità formativa della necessaria stretta interazione – e, ancora una volta, non semplice accostamento – fra il quadro generale fornito dalle scienze dell'educazione e la didattica disciplinare; intendo dire: la validità formativa dell'inserimento fin dall'inizio della didattica disciplinare entro la comprensione della complessa problematica del contesto professionale, in cui le questioni del contenuto e dei modi della sua trasmissione si pongono nella pratica come problemi relazionali e motivazionali, come progettualità e gestione dell'imprevisto, come capacità di ascolto e assunzione di responsabilità.

Non so se poi effettivamente i diversi cicli della SSIS che si sono succeduti negli anni siano riusciti a esplicitare bene questi nostri convincimenti. Ma una

cosa a me pare evidente: qualunque sia il giudizio su questo ed altri aspetti didattico-organizzativi che hanno contraddistinto la SSIS di Trieste, nessun risultato sarebbe stato possibile senza una stretta collaborazione.

Per questo, la pubblicazione di un volume sulla SSIS è, per me che dirigo la scuola sin dal primo anno accademico, un'occasione per ringraziare, per riconoscere ciò che la Scuola di specializzazione – ed io personalmente – deve ad altri.

Il mio primo ringraziamento va a quanti, per ruolo e funzione, mi sono stati più vicini nello spartire questa responsabilità così gravosa che mi è stata affidata. Mi riferisco in particolare ai Coordinatori di area che, con la loro competenza e il loro scrupolo, sono stati per me un prezioso punto di riferimento, un sicuro poter fare affidamento sulla loro professionalità. Quando penso ai Coordinatori di area non mi richiamo soltanto a quelli che ricoprono oggi l'incarico, ma anche a quanti lo hanno fatto negli anni passati lasciando a un certo punto, per varie ragioni, ad altri questa funzione.

Un particolare ringraziamento va poi a quei docenti universitari che hanno voluto mantenere un rapporto di collaborazione con la SSIS di Trieste pur tra mille difficoltà. Essi hanno dato innanzi tutto il loro contributo particolarmente apprezzato di studiosi e di ricercatori. È superfluo rimarcare l'importanza dell'apporto scientifico in una scuola di formazione che, proprio perché di livello universitario, deve costituire il luogo dove la dimensione didattica dei diversi settori scientifici diventa anche specifico campo di ricerca.

Sono anche riconoscente a tutti gli insegnanti della scuola secondaria che hanno partecipato alla nostra istituzione come supervisori: guide competenti per i nostri specializzandi nelle attività del tirocinio e fondamentali figure di raccordo fra l'università e le scuole del territorio, con cui hanno creato un ponte anche con altri momenti chiave della nostra offerta formativa.

Ai Dirigenti scolastici e ai docenti *tutor* che hanno accolto i nostri specializzandi nelle loro scuole va infine il mio personale e più convinto ringraziamento, un riconoscimento che è anche un prendere atto che senza di loro la SSIS non ci sarebbe stata. Forse il lavoro dei docenti accoglienti è stato spesso sottovalutato, se non altro nella sua dimensione di figura istituzionale. Questi insegnanti, invece, hanno messo a disposizione la loro professionalità e la loro esperienza; si sono esposti all'osservazione dei tirocinanti, sono stati disponibili al dialogo e all'argomentazione sul loro operare, sulle decisioni e sulle strategie che mettevano in atto, affrontando i rischi che questa particolare forma di interazione comporta. Un rischio che, sono convinta, è potuto però diventare, per quegli insegnanti, anche occasione di riflessione sulla propria esperienza e quindi di crescita professionale.

Il prossimo anno accademico partirà il decimo ciclo della SSIS e tante sono le cose che si potrebbero dire nella presentazione di un volume ad essa dedicato. E, a conclusione di questo mio intervento, vorrei spendere due parole proprio sul volume che ci accingiamo a terminare.

Vorrei dire innanzi tutto che scrivere un libro come questo, dal taglio apertamente biografico, ci ha aiutati a capire che in fondo l'*istituzione siamo noi*: ricostruire la nostra storia è servito a comprendere meglio noi stessi e a svelare la specifica realtà della nostra esperienza. Le nostre potenzialità e i nostri limiti, le personali competenze e le motivazioni, i nostri convincimenti e i nostri dubbi hanno connotato quella particolare dimensione soggettiva che ha caratterizzato concretamente il nostro modo di essere l'istituzione.

In secondo luogo scrivere questo libro, proprio perché costruito sull'intreccio dei nostri vissuti, ci ha resi consapevoli di come lo sguardo al passato in realtà ci ha predisposti a guardare al futuro. Guardare al passato ci ha portati a riflettere su quanto abbiamo fatto ed è molto probabile che questo abbia portato con sé l'affiorare di nuove consapevolezze e, con queste, non pochi salutari interrogativi e qualche buon motivo di sorpresa e di stupore. Leggere la propria storia, provare a fare i conti con il proprio passato rappresenta il modo migliore per potersi proiettare sul futuro e certamente, in ordine a questo, come ogni storia, anche questa nostra è solo una possibilità che abbiamo in mano, che, recuperata, è capace di sollecitare e di aiutare a regolare i movimenti futuri.

Sul piano nazionale stiamo attraversando momenti di incertezza circa il futuro assetto della formazione docente che, tra consensi e accese critiche, recenti proposte ministeriali hanno prefigurato con modifiche non chiaramente giustificabili di taluni aspetti anche sostanziali. Dieci anni di un'istituzione, comunque, non possono passare inosservati e al futuro intendiamo predisporci con tutto il bagaglio della nostra esperienza, convinti che il nostro impegno e la nostra azione possano cooperare a realizzarlo.

Bianca Grassilli

Trieste, febbraio 2008