L'eredità della SSIS

"Luci e ombre" della Scuola per la formazione degli insegnanti

a cura di

Salvatore Di Pasqua

Bianca Grassilli

Anna Storti

EUT

A.N.F.I.S.
Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisori
Via S. Alessio, 38 - 37129 Verona
www.anfis.eu
Tel. + 39 329 6422 306 Fax +39 045 2109 233

© copyright Edizioni Università di Trieste, Trieste 2009.

Proprietà letteraria riservata.
I diritti di traduzione, memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale e parziale di questa pubblicazione, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm, le fotocopie e altro) sono riservati per tutti i paesi.

ISBN 978-88-8303-225-7

EUT - Edizioni Università di Trieste
p.zzale Europa, 1 – 34127 Trieste
http://eut.units.it

L'eredità della SSIS
"Luci e ombre" della Scuola per la formazione degli insegnanti

Atti degli incontri
di Trieste e di Bologna
novembre 2008

a cura di
Salvatore Di Pasqua
Bianca Grassilli
Anna Storti

EUT EDIZIONI UNIVERSITÀ DI TRIESTE

Sommario

Riccardo Scaglioni
7 Presentazione

10 Nota dei curatori

Luciana Bellatalla
14 Il seminario di Ferrara: un'eredità da difendere

16 La Tavola rotonda di Trieste

Bianca Grassilli, Luciana Zuccheri, Giacomo Costa
18 Indirizzi di saluto

Giunio Luzzatto
25 Nuovi insegnanti: quale reclutamento, quale formazione?

Claudio Bernardi
29 Un'esperienza di Coordinamento

Maria Rosaria Strollo
37 L'area trasversale e l'area comune nella SSIS Campana

Tomaž Simčič
42 Le scuole con lingua di insegnamento slovena

Angela Robessi
45 L'esperienza CoNDASSIS

Cosimo Scaglioso
53 Lo stop alle SSIS come esempio di decisionismo politico

Riccardo Scaglioni
57 Tirocinio, qualità della formazione, attori di processo

Barbara Sturmar
63 Una neoabilitata "legge" la sua esperienza SSIS

Anna Storti
66 Dalla laurea triennale al tirocinio: la ricerca di un percorso coerente

71 La Tavola rotonda di Bologna

Maria Rosa Sperandeo-Mineo
73 Introduzione

Floriana Falcinelli
76 La formazione degli insegnanti: riflessioni su 10 anni di sperimentazione

Sergio Cecchin
84 Il contributo della SIS Piemonte alla didattica disciplinare

Gaetano Greco
87 Le ragioni delle nostre scelte

Luca Curti
95 A scuola d'italiano in Europa. Insegnare la cultura nazionale

Remo Job
106 Formazione iniziale e in servizio degli insegnanti: l'esperienza del Trentino

Anna Brancaccio
109 Il Tirocinio *per* e *nella* formazione degli insegnanti. *Innovare è valorizzare*

112 Le questioni aperte

Salvatore Di Pasqua
113 Il Supervisore del Tirocinio: una lettera "pubblica"

Giunio Luzzatto
119 La SSIS, i suoi nemici, il progetto in gestazione

126 Appendice

127 La formazione degli insegnanti di Scuola Secondaria: dieci anni di sperimentazione nelle SSIS (Documento giunta CoDISSIS)

Giunio Luzzatto, Maria Rosa Sperandeo-Mineo e Salvatore Di Pasqua (a cura di)
131 Il contributo delle SSIS alla ricerca e alla didattica: un primo tentativo di catalogazione

Presentazione

RICCARDO SCAGLIONI

I convegni di Trieste e di Bologna sono stati realizzati in un momento cruciale del cammino che ha segnato la formazione iniziale degli insegnanti in Italia. Essi infatti si sono tenuti pochi mesi dopo che si era aperta una complessa fase di revisione dei percorsi universitari per formare i docenti della scuola italiana. E' proprio in questa fase di grande fermento e, in un certo senso, di disorientamento che sono maturati i due convegni: si aveva in quei giorni la sensazione che il "nuovo" stesse affermandosi prima ancora che il "vecchio" fosse stato adeguatamente elaborato, analizzato, valutato.

Il confronto scientifico e culturale che si è avvicendato sulla scena dei due convegni, in gran parte documentato in questo volume che raccoglie gli atti delle tavole rotonde delle due manifestazioni, esprime questa urgenza: quella cioè di approfondire, di cogliere i nuclei centrali delle esperienze di ciascuna realtà accademica e scolastica dove la formazione degli insegnanti si è sviluppata. Esperienze e processi che avevano incontrato ostacoli importanti ma avevano anche individuato, in dieci anni, soluzioni efficaci e preziosi equilibri che rischiavano di andare perduti.

L'equilibrio infatti fu forse una delle conquiste più virtuose delle Scuole di Specializzazione. Un equilibrio fatto di ingredienti diversi: scienza e didattica della scienza; aula, laboratorio e tirocinio; università e scuola. Un equilibrio composito cui hanno contribuito accademici, insegnanti della scuola, specializzandi.

Il confronto che si è sviluppato nel corso delle due occasioni convegnistiche è stato caratterizzato dalla necessità di tracciare un segno: per non perdere, da un lato, ciò che era stato costruito e per indicare, dall'altro, la direzione verso cui continuare il cammino. Un'eredità, come recita il titolo del volume, importante, celebrata – come troppo spesso accade – nel momento della fine di un ciclo, marcata dalla necessità di un superamento, un'evoluzione, uno sviluppo. Un momento nel quale sembrava, e questa sensazione si ha ancora oggi, che si stesse saltando, in nome di un cambiamento un poco forzato, l'importante fase della transizione, della rielaborazione, del vaglio attento di ciò che più aveva qualificato il gran lavoro in molti casi compiuto. Una fase di passaggio capace di evitare precipitose "liquidazioni", scarti improvvisi, sprechi di risorse, e che consentisse di valorizzare adeguatamente quanto di meglio espresso in quei dieci anni.

Tanti dei partecipanti al dibattito, chi in modo più accentuato, chi in una forma più prudente, hanno colto questo disagio e hanno cercato di fornire elementi di riflessione affinché si potesse far pervenire a chi stava elaborando le possibili soluzioni[1], un segnale forte di presenza e di continuità culturale.

Di fatto, in moltissimi si sono resi conto che la strada imboccata con le SSIS era quella giusta: qualificare insegnanti attraverso una significativa specializzazione accademica, con il contributo incisivo della scuola, era quanto avevano intrapreso tutti gli stati più evoluti in questo campo; qualsiasi soluzione futura avrebbe dovuto tener conto di questo orizzonte e non avrebbe potuto ignorare quanto realizzato nei dieci anni di SSIS.

Una delle conquiste più qualificanti di questo percorso, certo non esente da difetti, è stata senz'altro la collaborazione fra scuola e università. Questa collaborazione, il cui simbolo è stata la figura del supervisore del tirocinio[2], ha avuto un cammino faticoso e accidentato, ma ha costituito uno dei valori più importanti delle scuole di specializzazione. È proprio l'incentivazione della collaborazione

---

1 In quei giorni erano in fase di realizzazione i lavori del gruppo di lavoro ministeriale che doveva occuparsi di elaborare il nuovo modello di formazione. Il gruppo di lavoro iniziò i confronti nell'agosto del 2008 e avrebbe dovuto, secondo le intenzioni iniziali, terminare le riflessioni con una relazione conclusiva entro il novembre dello stesso anno. Al contrario i lavori si protrassero fino alla fine di febbraio dell'anno successivo. Dagli esiti di questi lavori, il ministero prese atto che era necessario ampliare il confronto per coinvolgere direttamente anche altri soggetti. Tuttavia, anche nel momento di stampa del presente volume, il regolamento per la nuova formazione degli insegnanti, seppure annunciato dal Ministro, non è ancora stato licenziato nella sua forma definitiva.

2 Il supervisore di tirocinio (SVT) è un docente, in servizio presso una scuola secondaria in regime di semiesonero, utilizzato presso le Università nell'ambito delle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS), con compiti di supervisione del tirocinio e di coordinamento del medesimo con altre attività didattiche. È una figura la cui professionalità è stata accertata e documentata in ingresso, accresciuta nel corso dell'attività e attestata da pubblicazioni e lavori di ricerca scientifica. La selezione dei SVT è avvenuta mediante procedura concorsuale presso le università. http://www.anfis.eu/public/ANFIS%20presentation_pack/IL_SUPERVISORE_DI_TIROCINIO_ANFIS.pdf

fra la scuola – luogo di espressione della professionalità dei futuri insegnanti – e l'università – sede dell'alta formazione scientifica e professionale – a rappresentare l'imprescindibile impegno per il futuro della formazione degli insegnanti. Se non si prosegue lungo questa strada non si salderanno i ponti non ancora del tutto consolidati, fra due mondi che, fino alla comparsa delle SSIS, erano rimasti molto distanti.

Non è un caso quindi che la pubblicazione dell'edizione cartacea[3] di questo volume sia stata voluta e sostenuta dall'A.N.F.I.S. (Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisori) che enumera fra i suoi iscritti oltre 750 supervisori di tirocinio, docenti di didattica e laboratorio nelle SSIS, che della collaborazione fra scuola e università sono stati il segno concreto.

L'impegno dell'A.N.F.I.S. per la pubblicazione del volume intende dare un modesto ma significativo contributo al cammino verso la qualificazione della formazione degli insegnanti.

Gli insegnanti, le loro competenze, la qualità della loro formazione sono, dal nostro punto di vista, i fattori decisivi per ridare alla scuola italiana una dignità, un'autorevolezza e un ruolo sociale che da tempo sembra aver perduto, e per restituire davvero alla qualità dell'apprendimento una posizione centrale nelle politiche scolastiche.

Riccardo Scaglioni
Presidente A.N.F.I.S.

3 La versione digitale dell'opera ha preceduto quella cartacea ed è stata pubblicata on line a cura dell'Università degli Studi di Trieste: http://www.openstarts.units.it/dspace/handle/10077/3001

Nota dei curatori

Lo scorso novembre, sull'onda della reazione emotiva suscitata dalla decisione ministeriale – del tutto inaspettata – di sospendere le procedure per l'accesso alle SSIS e di affidare a un Gruppo di lavoro il compito di ripensare le modalità di formazione e di reclutamento degli insegnanti, ci sono state in Italia tre manifestazioni nazionali che miravano a non lasciare cadere nel silenzio il contributo che le "Scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario" avevano dato al tema della formazione docente in Italia.

Dieci anni di esperienza, di lavoro, di conoscenza acquisita *sul campo* non potevano essere azzerati con un decreto: quel patrimonio, per quanto discutibile e parziale, rappresentava il primo tentativo nel nostro paese di arrivare, per i futuri insegnanti, a un titolo abilitante che scaturisse da un apposito processo di formazione.

Una diffusa esigenza di raccogliere insieme i vari contributi delle singole SSIS per tentare di arrivare a un bilancio complessivo di questa esperienza si era manifestata in modo del tutto spontaneo dopo l'intervento del Ministro Gelmini. Essa non nasceva dal timore di veder compromessi gli "interessi" di chi era direttamente coinvolto nel modello di istituzione formativa messo in discussione (non mirava dunque a "esaltare" in maniera unilaterale la SSIS); era piuttosto il sintomo di un'urgenza *culturale*: sottolineare con forza la necessità di *riflettere* sul valore di una sperimentazione protratta nel tempo che aveva coinvolto insieme gli Atenei e le Scuole secondarie.

La "fretta" con cui le SSIS venivano "liquidate" (e con esse chiunque fosse *compromesso* con la loro gestione) rendeva ancora più pressante questo bilancio. L'informazione riportata dalla stampa, con qualche rara eccezione, era di semplice avallo alla posizione ministeriale, che non era certo esitante: le SSIS erano presentate come un luogo di formazione privo di aggancio con la "pratica" professionale[1], una fabbrica che andava a incentivare il numero degli illusi (precari)[2], un'istituzione giustificata solo da interessi forti che si intendeva mettere in discussione.

L'impressione generale che ne derivava in chi aveva creduto di cooperare a un progetto di largo respiro istituzionale era per lo più di sconforto, di impotenza di fronte a un torto subito per una «ragione di stato» (il contenimento della spesa pubblica), che aveva bisogno di una sua giustificazione di superficie (il fallimento di un organismo formativo). Si rivendicava di conseguenza il diritto a un "processo" meno sommario: che si discutesse pure dei limiti della SSIS, ma attraverso un ripensamento serio del loro reale valore. Questo, naturalmente, non poteva non coinvolgere chi dentro questo istituto aveva operato.

Spontaneamente diversi Consigli di varie SSIS d'Italia, riuniti per l'occasione, sottoscrivevano e approvavano documenti particolarmente incisivi che ben riflettono il clima di disagio di chi, dopo tutto, aveva lavorato seguendo il dettato di una norma e senza ricevere alcun riconoscimento: né economico, né professionale e, infine, nemmeno istituzionale.

All'iniziale sentimento di "offesa", subentrava pian piano un più pacato desiderio di riflessione: occorreva, con la chiusura ormai decisa delle SSIS, ripercorrere con sguardo critico questa esperienza, bisognava fare in modo che "qualcosa" di essa rimanesse, che ci si interrogasse sulla *eredità* di questa Scuola, che le sue "luci" e le sue "ombre" fossero rese visibili per diventare patrimonio comune e, se possibile, condiviso.

La SSIS "rapita": la formazione docente nel guado (Ferrara, 11 novembre 2008);

Leggere l'esperienza SSIS: quale formazione per i docenti? (Trieste, 21 novembre 2008);

---

1 «Non è pensabile – affermava il Ministro Gelmini in un'intervista – che dopo una laurea triennale, seguita da altri due anni di specialistica, un aspirante docente sia chiamato a fare altri due anni di teoria senza nessun tirocinio, senza esperienze sul campo» ("Corriere della sera", 21 luglio 2008).

2 Il Ministro già durante un *question time* alla Camera aveva parlato della necessità di porre fine al «paradosso di corsi destinati a sboccare nel nulla», una posizione che avrà larga eco sui media: «[...] non voglio diventare corresponsabile di un meccanismo distorto che ha prodotto il precariato e lo ha moltiplicato» (intervista apparsa su "Il sole 24 ore" il 16 settembre 2008); «Io credo che il meccanismo delle SSIS fosse esattamente quello di aumentare il numero dei precari e non dare certezze, perché guardi che è grave che le graduatorie siano state bloccate nel 2007 e che dal 2007 in avanti le SSIS proseguissero il loro percorso senza garantire non un posto di lavoro ma nemmeno l'accesso ad una graduatoria» (intervento a "Scuola Day", iniziativa di discussione sulla scuola che ha visto mobilitarsi per un'intera giornata tutti i media del Gruppo "Sole 24 ore" il giorno 13 settembre 2008).

sono le tre iniziative che lo scorso novembre hanno dato voce al dibattito interno sulle SSIS. Esse possono senz'altro essere considerate come il momento "pubblico" di questo ripensamento: tanto il seminario di Ferrara quanto le due Tavole rotonde di Trieste e Bologna rappresentano il tentativo di dare organicità e ampia prospettiva a una specifica e innovativa esperienza di alta formazione universitaria.

Se il dopo SSIS prefigurato dalle istituzioni metteva un po' da parte chi si era occupato fino a quel momento di formazione iniziale dei docenti (la stessa composizione del Gruppo di lavoro ministeriale, incaricato di avanzare proposte su un nuovo percorso di formazione per gli insegnanti, ne era una conferma indiretta: nessun Direttore, coordinatore o responsabile SSIS figurava tra i suoi membri), le "vecchie" Scuole di specializzazione provvedevano da sole a colmare tale lacuna dimostrando un'indubbia capacità di iniziativa. Esse giungevano a concentrare questi sforzi organizzando nell'arco di un solo mese tre giornate di riflessione nazionale. La singolare concomitanza di intenti era testimoniata anche dai titoli degli incontri, che dimostravano l'inequivocabile volontà di un dibattito *intero*; non solo la "luce", ma anche l'"ombra" doveva emergere perché gli aspetti positivi avessero possibilità di durata.

Nel raccogliere gli atti delle due vivaci tavole rotonde di Trieste e Bologna abbiamo voluto aggiungere, come prologo, un dettagliato resoconto del seminario di Ferrara a firma di Luciana Bellatalla. Ci sembrava giusto infatti che questo seminario fosse richiamato insieme ai contributi di Trieste e Bologna; che il senso delle tre iniziative fosse recuperato con un unico sguardo, anche se la pubblicazione di quanto è stato detto a Ferrara seguirà una strada diversa. Abbiamo pensato che al lettore potesse essere utile sapere, almeno a grandi linee, cosa era stato detto in quella circostanza.

Il seminario di Ferrara è il primo atto di queste giornate novembrine; ha avuto il merito di aprire in modo ufficiale la discussione: un riferimento iniziale quindi, seppur minimo, non poteva mancare.

Seguono poi, in ordine cronologico, due distinte sezioni che raccolgono gli interventi di Trieste e Bologna preceduti da una breve sintesi della giornata.

Quasi tutti i relatori che si sono avvicendati nelle Tavole rotonde hanno risposto positivamente al nostro appello; anzi, qualcuno che, presente nel programma, non aveva potuto prendere parte alla discussione ci ha fatto comunque pervenire il suo intervento. Segno di una sensibilità nei confronti della problematica "formazione docenti" che va colta.

Se consideriamo gli interventi che si susseguono in questa raccolta di atti noteremo che ben 11 regioni vi trovano rappresentanza (Sicilia, Campania, Lazio, Umbria, Toscana, Emilia Romagna, Liguria, Piemonte, Veneto, Trentino, Friuli Venezia Giulia); alcune di esse fanno poi riferimento a diverse sedi territoriali.

All'articolazione geografica corrisponde quella disciplinare (gli autori dei contributi appartengono ai diversi ambiti disciplinari) ed anche le tipologie di ruolo sono differenziate: vi sono molti Direttori e Coordinatori di sede, ma non mancano i Coordinatori di Area e i Supervisori.

Insomma un ampio spaccato della variegata realtà delle SSIS trova spazio in questa pubblicazione che ha voluto raccogliere gli atti delle due tavole rotonde a breve distanza dal loro svolgimento, perché l'impatto emotivo provocato dalle questioni in gioco non andasse perduto col mutare dello scenario. In un momento assai delicato per i cambiamenti che si prospettano nella scuola era importante che le posizioni emerse nel dibattito fossero divulgate celermente.

Il tono "caldo" proprio della tavola rotonda, la *vis polemica* di molti contributi, la decisa presa di posizione di chi è intervenuto a riferire la propria esperienza e, non certo ultimo, l'oggetto del discutere rendono questa raccolta una testimonianza preziosa di un sofferto passaggio: una sorta di "SSIS ultimo atto" degna di essere consegnata all'attenzione del lettore.

Speriamo di non esserci sbagliati e di aver fatto qualcosa di utile a molti provando a ricostruire, attraverso la fedele riproposizione dei contenuti, il *senso* di quelle due giornate.

Una sorta di prolungamento di quei dibattiti è rappresentata dalla lettera "pubblica" di un supervisore (sulla questione ancora aperta del tirocinio e delle figure in grado di assicurarne l'attuazione) e da alcuni pressanti interrogativi che Giunio Luzzatto si pone (e pone a noi tutti) sul "nuovo" modello di formazione che andrà a sostituire la SSIS. Abbiamo deciso di mettere insieme questi due interventi collocandoli subito dopo i contributi delle Tavole rotonde. Ci è sembrato in tal modo di restituire agli interventi raccolti una prima eco, il *prodotto* di un'ulteriore riflessione che, speriamo, non si spegnerà del tutto con l'entrata in vigore del nuovo modello di formazione fissato dal Decreto di prossima emanazione.

Che questi atti trovino nella voce di uno dei "padri" del modello SSIS il suo momento conclusivo, è un elemento a cui vogliamo dare particolare rilievo.

Trieste, febbraio 2009

Il seminario di Ferrara: un'eredità da difendere

LUCIANA BELLATALLA
Coordinatore della Sede di Ferrara
SSIS Emilia-Romagna

Si è svolto a Ferrara, il giorno 11 novembre 2009, un seminario di studi, organizzato dalla sede SSIS della locale università, sul tema *La SSIS "rapita": la formazione docente nel guado*. L'occasione di questo incontro, non nuovo per Ferrara che già quattro anni fa aveva ospitato un'analoga manifestazione per riflettere sul contributo dell'università alla formazione docente, è stata offerta dalla recente decisione del Ministro di sospendere le procedure d'avvio per il X ciclo della Scuola di specializzazione, sancendone di fatto la chiusura.

Al seminario, che si è svolto nell'arco dell'intera giornata, hanno preso parte Massimo Baldacci, presidente della Società Italiana di Pedagogia, i coordinatori delle quattro sedi in cui si articola la SSIS dell'Emilia Romagna, Roberto Greci (per la Scuola nel suo complesso e per Parma, Antonio Genovese per Bologna, Ledi Menabue per Modena e chi scrive per Ferrara), il dirigente del CSA ferrarese, i coordinatori dei vari indirizzi e di alcune classi e, infine, uno specializzando del IX ciclo ed uno specializzato di cicli precedenti.

L'incontro è stato progettato con un duplice scopo: da un lato, tracciare un bilancio di dieci anni di attività; dall'altro, cercare di disegnare un possibile scenario futuro per la formazione iniziale dei docenti. Sempre a partire dall'esperienza pregressa e nella convinzione che la formazione iniziale dei docenti, affidata all'università ed in sinergia con il mondo della scuola militante, abbia costituito un momento di forte e positiva innovazione per il sistema scolastico italiano, per la pratica didattica quotidiana e debba, perciò, non essere vanificata o cancellata.

Se la chiusura della SSIS segna il tramonto di una stagione particolarmente felice per l'insegnante italiano, ciò non significa che, durante i dieci anni della sua attività, non siano mancati momenti di difficoltà – assai spesso contingenti e legati a questioni organizzative – o elementi di discussione, connessi alla sua struttura ed alla modularità dei suoi contenuti. Appunto, su questi aspetti i relatori sono intervenuti, tutti, però, disposti a difendere una forma di preparazione dell'insegnante futuro, che appare in linea con la scuola dell'autonomia, per un verso, e con le istanze della scienza dell'educazione, per l'altro.

La SSIS, infatti, garantisce una scuola basata sulla centralità di un insegnante competente, dotato di un buon bagaglio disciplinare ed attento ai problemi della relazione e della didattica. Inoltre, proprio, grazie a questo tipo di professionalità docente, essa può favorire finalmente una concezione di apprendimento/insegnamento come attività di ricerca secondo un orientamento sperimentale.

A tutto questo si va opponendo, in questo periodo, una concezione di scuola, di insegnante e di didattica restauratrice, che tende a riportare la scuola italiana, a dispetto della struttura della nostra società, sui tratturi del passato, ad una realtà similare a quella degli anni Cinquanta, che, tuttavia, era coerente con un contesto sociale e culturale arcaico, rurale, laddove oggi viviamo nel pieno di una temperie industriale ed in una cultura fortemente impregnata di spirito capitalistico e liberistico.

Alla luce di queste considerazioni, condivise in linea di massima da tutti i presenti all'incontro ferrarese, sia pure con argomentazioni diverse e da diverse prospettive, al termine del seminario è stato stilato un documento approvato all'unanimità e quindi fatto pervenire al Ministro. Con questo documento mi piace concludere questo breve intervento, che ho redatto materialmente, ma che è la sintesi del comune sentire della SSIS ferrarese, che rappresento.

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.

La Tavola rotonda di Trieste

Il 21 novembre 2008 si è svolta a Trieste, articolata in due momenti, una giornata di riflessione dedicata alla "Scuola di specializzazione per l'insegnamento secondario": *Leggere l'esperienza SSIS: quale formazione per i docenti?*

Nella mattinata, dopo gli indirizzi di saluto (di Orfeo Sbaizero, in rappresentanza del Rettore dell'Università di Trieste, Valentina Feletti, per l'Ufficio Scolastico Regionale Friuli Venezia Giulia, l'assessore Mariella Magistri De Francesco, per la Provincia di Trieste, e Luciana Zuccheri, Coordinatore CIRD Trieste) è stato presentato il volume *La SSIS di Trieste si racconta. Esperienze e riflessioni intorno a una scuola* (Trieste, EUT edizioni, 2008) curato da Salvatore Di Pasqua, Bianca Grassilli e Anna Storti.

Sono intervenuti a presentare il libro Cosimo Laneve (Preside della Facoltà di Scienze della formazione dell'Università di Bari) e Franco Codega (Dirigente scolastico di Trieste). I lavori sono stati coordinati e introdotti da Bianca Grassilli (Direttore della SSIS di Trieste).

La presentazione del volume, a cui pure è stata data molto importanza, è stata innanzitutto un'occasione per discutere di formazione docente. In tal senso non sono mancati, già nella mattinata, spunti di riflessione tesi a dare un orientamento più vasto ai contenuti del libro.

Ma è stata soprattutto la Tavola rotonda che si è svolta nel pomeriggio a segnare decisamente il passaggio dalla lettura del passato alla possibilità di metterlo in relazione con il cambiamento.

Il tema di discussione prescelto per la seconda parte della giornata era infatti *"Con lo sguardo al futuro": l'eredità della SSIS.*

Alla tavola rotonda, introdotta e coordinata da Giacomo Costa, hanno preso parte, nell'ordine, Giunio Luzzatto, Claudio Bernardi, Maria Rosaria Strollo, Fiorino Tessaro. Sono seguiti poi altri interventi: Tomaž Simčič, Angela Robessi, Cosimo Scaglioso, Riccardo Scaglioni, Barbara Sturmar, Anna Storti.

Un pubblico numeroso (composto da persone vicine al mondo della SSIS ma anche da altre, più in generale interessate alla vita della scuola) ha riempito la vasta sala dell'Auditorium del liceo "Galilei" e ha seguito con grande attenzione i lavori tanto al mattino quanto al pomeriggio, con grande soddisfazione del comitato organizzatore, composto, oltre che dai curatori di questi atti, da Giacomo Costa e Orietta Fantin.

In questa sezione pubblichiamo gli interventi che hanno avuto luogo in quella Tavola rotonda cui si aggiungono anche alcuni degli indirizzi di saluto.

Indirizzi di saluto

BIANCA GRASSILLI
Direttore della SSIS Trieste

Nell'aprire i lavori di questa Tavola rotonda vorrei sottolineare innanzitutto il "senso" di questo nostro interrogarci e trovarci a discutere oggi, a dieci anni di distanza dal suo avvio, sull'"eredità della SSIS", con uno sguardo appunto, come suggerisce il titolo che abbiamo dato all'incontro, "proiettato al futuro".
La decisione del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca di sospendere le procedure per le iscrizioni al X ciclo ha suscitato in tutti noi sconcerto e anche amarezza, ma credo che il nostro compito, soprattutto in un momento così delicato, sia superare ogni motivo di risentimento e provare a focalizzare ogni sforzo sull'analisi critica e valutativa di questi anni nella SSIS, che sono stati anni di profonda innovazione per la formazione iniziale dei docenti delle secondarie.

Si tratta di capire davvero cosa ha potuto significare questa esperienza di Scuola di specializzazione per l'insegnamento secondario, convinti che, pur con tutti i limiti e le non poche difficoltà che abbiamo incontrato, molte cose di essa non possano andare perdute, anzi dovrebbero segnare alcuni elementi del tracciato costitutivo di quello che sarà l'impianto organizzativo e contenutistico della nuova proposta formativa.

In questo mio breve intervento vorrei prima di ogni altra cosa, e in maniera più accentuata, evidenziare cosa può e deve restare della SSIS. Quali sono gli aspetti positivi (le "luci") legati a questa esperienza che andrebbero necessariamente mantenuti, in quanto rappresentano un'indicazione di grande valore cul-

turale e professionale che prescinde dal modello formativo che si vuole perseguire. Ritengo che alla SSIS debbano essere riconosciute alcune "azioni" meritorie che hanno determinato nuovi e proficui atteggiamenti, l'instaurarsi di "pratiche" comuni ormai accettate, da chi è chiamato a formare i docenti, come un dato acquisito, qualcosa di scontato che corre il rischio di sembrare persino banale. Ma in queste "banalità" che io richiamerò sinteticamente, e che altri sicuramente avranno modo di approfondire nello svolgersi della Tavola rotonda, sta la dimostrazione che una piccola rivoluzione è intervenuta in tutti noi, provocando spesso un cambio di mentalità e sviluppando nuovi atteggiamenti verso alcune fondamentali questioni della formazione docente.

Schematicamente:

- la costruzione di un nuovo rapporto teoria-pratica nella formazione degli insegnanti: un rapporto non più inteso in termini applicativi (la pratica come applicazione della teoria) o semplicisticamente lineare (dalla teoria consegue la pratica); un rapporto in cui assumono una valenza nuova l'esperienza e la riflessione su di essa, momenti strategicamente rilevanti nei quali si è attuato il fondamentale rapporto università-scuola;
- lo sviluppo entro un quadro *integrato* (non semplicemente di componenti giustapposte, che si sommano indistintamente l'una all'altra, ma di parti costitutive che reciprocamente si supportano e rivelano la loro interfunzionalità), di saperi essenziali alla professionalità del docente quali la conoscenza disciplinare, la sua trasposizione in chiave didattica sostenuta entro una chiara visione pedagogica e di didattica generale e legittimata da una attenta consapevolezza psicologica e sociologica;
- una formazione realizzata insieme (pur con le necessarie interne differenziazioni) da parte dei futuri insegnanti della secondaria, una formazione che ha messo nelle condizioni di studiare e lavorare fianco a fianco e quindi di imparare da subito a confrontarsi, ad avviare uno scambio inter-soggettivo sui problemi scolastici, a costruire insieme un'idea di scuola *naturalmente* aperta all'influsso dell'altro.

Per ognuno di questi punti tanto è stato detto e ancora molto ci sarà da dire. Ad esempio, la questione dell'attivazione del tirocinio o quella della didattica disciplinare, alle quali si è rivolta ovunque l'attenzione di chi è stato impegnato in questa Scuola, sono certamente problemi complessi la cui interpretazione non è certo univoca o scontata; anzi è proprio un merito della SSIS aver aperto su questi temi nuovi interrogativi e avviato alcune importanti riflessioni, facendo così diventare la formazione docente un importante oggetto di studio e di ricerca.

Infine, non voglio sottacere gli aspetti negativi, le zone "d'ombra" della SSIS, ma è mia opinione che queste siano legate piuttosto al momento organizzativo e non all'impianto del modello formativo e siano dipese soprattutto da una cer-

ta carenza o poca chiarezza riscontrata nelle indicazioni normative: tutto questo ha creato non pochi problemi di interpretazione ai Direttori delle SSIS e alle segreterie amministrative, generando disagio e atteggiamenti talvolta difformi tra una SSIS e l'altra.

Ma non intendo soffermarmi ulteriormente su questi "mali" della SSIS che noi tutti conosciamo bene. In questa occasione voglio invece ricordare con forza ciò che essa ha saputo dare alla formazione. Credo che il tempo farà giustizia di molte parzialità che sono state espresse e mi auguro che la giornata di oggi possa essere un ulteriore conferma di questa mia convinzione.

LUCIANA ZUCCHERI
Coordinatrice CIRD Università di Trieste

Quando sono stata invitata a portare in questa sede il saluto del CIRD – Centro interdipartimentale per la ricerca didattica – dell'Università di Trieste, mi sono sentita un po' in imbarazzo: infatti mi sento anche parte integrante della SSIS di Trieste, essendone da sempre coordinatrice per l'Area Fisico Informatico Matematica.

Mi sembrava strano trovarmi in una doppia veste di ospite – un *hospes* nel senso completo del termine – ospite che viene accolto e ospite che accoglie.

Poi, però, ho pensato che questa situazione non è casuale. Anzi, il fatto che io appartenga sia ad una struttura che promuove la ricerca nel settore della didattica, sia ad una struttura che svolge attività didattica nel campo della formazione degli insegnanti, e che anche altri colleghi della SSIS si trovino nella mia stessa situazione, evidenzia come nella SSIS dell'Università di Trieste siano curati entrambi gli aspetti: lavoro sul campo e ricerca.

Faccio presente che al CIRD afferiscono attualmente 15 dipartimenti dei più vari settori disciplinari: umanistici, scientifici, giuridici, tecnologici... Tali dipartimenti sono accomunati dal fatto di promuovere iniziative rivolte al mondo della scuola in varie forme, dalle ricerche in campo cognitivo e didattico-disciplinare, alle attività proposte direttamente alle classi di ogni livello scolare.

Il CIRD, oltre a supportare tali iniziative, ne organizza altre di tipo trasversale che vedono la collaborazione di membri di dipartimenti diversi, come ad esempio le attività di formazione per insegnanti. A questo proposito, proprio in

questi giorni abbiamo inviato a tutti gli istituti scolastici della Regione Friuli Venezia Giulia, tramite la Direzione dell'Ufficio Scolastico regionale, il programma di un corso di formazione che coagula tutte le "anime" del CIRD e che vuole promuovere negli insegnanti una visione multidisciplinare su vari temi e aspetti dell'insegnamento a tutti i livelli scolari, nella prospettiva di una progettazione di percorsi verticali e interdisciplinari.

Il CIRD e la SSIS possono perciò collaborare, traendo profitto l'uno dall'esperienza dell'altro. Mi auguro quindi che il lavoro che si svolgerà oggi – che vuole essere una pacata riflessione sul lavoro svolto dalla SSIS per metterne in luce pregi e difetti – sia un nuovo punto di partenza e non un semplice capolinea della attività svolta dalla SSIS in quest'ultimo decennio.

GIACOMO COSTA
Coordinatore dell'Area Scienze naturali SSIS Trieste

Questa tavola rotonda coincide con un ennesimo tentativo di riformulazione della Scuola italiana, un obiettivo fallito troppe volte per non vedere con preoccupazione la difficoltà di conciliare le esigenze culturali del nostro Paese con la necessità di ridurre l'impegno finanziario, intervenendo proprio nel meccanismo della formazione del capitale umano che oggi è dedicato alle esigenze culturali. Lo sforzo economico è, naturalmente, di dimensioni nazionali ma le conseguenze si misurano sulla situazione regionale, come si evince già ora dalle significative differenze degli esiti delle indagini OCSE PISA sulla preparazione scolastica nelle diverse regioni.

Le diverse regioni dovranno allora provvedere ad assorbire nel modo meno punitivo i sacrifici che ci aspettano. Quindici anni or sono abbiamo avuto la soddisfazione di ricordare le vicende nelle quali è nata l'Università di Trieste. L'introduzione del Magnifico Rettore Giacomo Borruso al volume era intitolata "Settantanni di storia non solo universitaria". Per la penna del suo Preside la Facoltà di Scienze analizzava e riconosceva con fierezza le proprie "Radici e innesti" nella cultura della città cosmopolita e moderna, risultato dell'alleanza del pragmatismo di un mercato fiorente con l'amore per la natura e l'arte. E nella seconda metà del secolo, in una straordinaria sequenza di realizzazioni di idee nuove per la Città, Trieste impegnò i suoi uomini migliori nella edificazione concreta e nell'attivazione operativa di altri enti, fra i quali emergono il Centro Internazionale di Fisica Teorica, la Scuola Internazionale Superiore di Studi Avanzati, l' Area Ricerca.

È doveroso oggi ricordare che coerentemente con la necessità di mantenere alto il livello della formazione delle generazioni di giovani legate al futuro di questi enti, Trieste fu attiva precocemente anche in questa direzione. I corsi di aggiornamento per docenti della scuola secondaria organizzati per iniziativa del Preside Lago fecero da apripista per l'applicazione della legge di istituzione del Consorzio universitario per la Scuola di Specializzazione che viene oggi smantellata. Trieste ha oggi anche altre strutture che stanno ancora lottando contro le difficoltà economiche, ma sono ben vivaci per le loro iniziative di formazione come il Centro Interdipartimentale per la Ricerca Didattica e l'iniziativa Lauree Scientifiche dell'Ateneo, cui si aggiunge il Piano per l'Insegnamento delle Scienze Sperimentali dell'Ufficio Scolastico Regionale. Queste realtà non potranno sopravvivere, per un obiettivo che è invece fondamentale e comune per la Città, semplicemente competendo per le scarse risorse. Se vediamo l'odierna situazione come una sfida dei tempi contro le volontà di progresso, esse possono allearsi con quanto resterà della Scuola di specializzazione, mantenendo ciascuno la propria originale vocazione, per formare un sistema di alto significato culturale in una struttura culturale che non vuole arrendersi.

Nuovi insegnanti: quale reclutamento, quale formazione?*

GIUNIO LUZZATTO
Coordinatore Area 1(trasversale)
SSIS Liguria

L'attuale situazione

Razionalmente, le tematiche concernenti la formazione iniziale degli insegnanti (FII) dovrebbero essere affrontate congiuntamente con quelle concernenti il loro reclutamento; se guardiamo un qualunque altro Paese intorno a noi, così avviene. Da molto tempo, in Italia purtroppo non è così.
Per quanto ci riguarda, razionali cerchiamo di esserlo; all'esame della situazione relativa alla FII premettiamo perciò una messa a punto circa il reclutamento.

L'ultimo concorso è stato bandito nel 1999, e da allora le assunzioni fanno esclusivamente ricorso alle "graduatorie permanenti"; queste comprendono coloro che hanno conseguito l'abilitazione o nei concorsi passati ovvero, negli ultimi anni, nei Corsi universitari (SSIS per la secondaria e Laurea *ad hoc* per la primaria). Un anno fa le graduatorie sono state bloccate: il precedente governo ha annunciato, ma non realizzato, meccanismi concorsuali rinnovati ai quali avrebbero avuto accesso i nuovi abilitati.

Come è ben noto, il nuovo governo ha ora sospeso le procedure per l'accesso alle SSIS; la Ministra Gelmini ha dato, come motivazione, le contrazioni di organico previste per i prossimi anni, con la conseguente inopportunità di abilitare nuovi aspiranti docenti. Viene ignorato il fatto che le attuali graduatorie, per molte materie (soprattutto, ma non solo, quelle tecnico-scientifiche), sono spes-

*L'intervento è già apparso sul numero 69 della Rivista «Lettera Matematica PRISTEM».

so esaurite o in esaurimento; già ora vengono assunti, anche con incarico annuale, laureati non abilitati, e nel tempo di uno o due anni il mancato flusso di nuovi abilitati creerà decine di migliaia di aspiranti a future sanatorie.

Meno noto è che sono invece proseguiti gli accessi alla Laurea per gli insegnanti primari, e ancor meno noto è che ciò è avvenuto (presso le Accademie e i Conservatori) anche per gli insegnamenti secondari nelle materie artistico-musicali. Ora, la scuola elementare è proprio quella per la quale le contrazioni sono già deliberate, in misura colossale ("maestro unico"), e le materie artistico-musicali sono tra quelle per le quali le liste di attesa (graduatorie) sono particolarmente lunghe. L'incoerenza delle decisioni assunte è perciò palese.

Le ipotesi circa la formazione

Per definire le soluzioni future, relative sia al reclutamento sia alla FII, il MIUR ha costituito in luglio un *Gruppo di lavoro*, coordinato da Giorgio Israel, per le cui conclusioni il decreto istitutivo fissa la scadenza del 30 novembre.
Fino al termine di ottobre esso non ha discusso il reclutamento; sembra invece, da notizie non ufficiali, che vi sia un consenso di massima sullo schema di un sistema di FII articolato su percorsi differenziati.

Lo schema prevederebbe:

- *Per la primaria*: un ciclo quinquennale sostanzialmente analogo all'attuale percorso. Vi sarebbe un forte rapporto con il sistema scolastico (inclusa la presenza dei supervisori) a partire dal II anno. Potrebbe inserirsi negli anni finali, con crediti/debiti, anche chi avesse conseguito una Laurea in discipline presenti nella scuola elementare.
- *Per la secondaria*: una Laurea disciplinare (3 anni), seguita da una Laurea magistrale (*LM* di 2 anni, ancora disciplinare ma in qualche misura orientata all'insegnamento) e ulteriormente da un Corso universitario abilitante (1 anno) fortemente caratterizzato da Scienze dell'Educazione e Tirocinio. I rapporti con il sistema scolastico sarebbero presenti solo nell'anno abilitante. Circa la LM:
- *per la inferiore (media)*: classi di LM pluridisciplinari *ad hoc*, orientativamente una "linguistico-letteraria" e una "matematico-scientifica" oltre ad altre più particolari;
- *per la superiore*: le ordinarie Classi di LM, con curricoli comprendenti alcuni crediti di Scienze dell'Educazione.

Per andare oltre il mero schema, individuando in concreto possibili Classi di LM, il *Gruppo* sarebbe in attesa dei risultati di un lavoro tecnico relativo alla ridefinizione delle Classi di abilitazione; è previsto che, secondo un orientamento più volte annunciato dal Ministero dell'Istruzione, esse siano ad ampio spettro pluridisciplinare.

Alcune osservazioni: generali...

Le osservazioni che seguono vengono riferite allo schema di cui sopra si è detto, ma possono rappresentare un elemento di riflessione anche se il prodotto finale del Gruppo di lavoro risultasse poi in parte diverso.

Il rilievo più negativo riguarda, per la Secondaria, l'*assenza di ogni rapporto, per l'intero quinquennio, tra università e scuola;* l'eventuale limitata presenza, nella LM, di qualche insegnamento accademico di area pedagogica non ha nulla a che fare con tale rapporto. In tutto il mondo si dà per scontato che la FII deve costituire una *partnership* organica tra l'istituzione formativa e il mondo scolastico. Prevedere l'interazione solo nell'anno abilitante peggiorerebbe la situazione rispetto alla SSIS biennale, nella quale si poteva caso mai rilevare che la presenza della scuola era insufficiente. Ulteriori rilievi: – culturalmente, l'idea "*prima la teoria, poi la pratica*" è obsoleta; – la distanza tra scuola secondaria e primaria aumenterebbe, poiché per quest'ultima – giustamente! – l'integrazione tra i due ambienti, e perciò tra teoria e pratica, avverrebbe lungo l'intero quinquennio; – l'esclusione di ogni rapporto con la scuola per preservare la purezza accademica di Laurea e LM rafforzerebbe inevitabilmente l'opposta spinta, presente in molti ambienti scolastici, a considerare proprietà della scuola l'anno finale, che alcuni rivendicano come "praticantato" gestito in esclusiva dalle scuole.

Quanto al percorso formativo, la *didattica disciplinare*, che dovrebbe costituire l'asse portante di un curricolo di formazione di insegnanti secondari, rischia di essere totalmente schiacciata tra contenuti disciplinari, scienze generali dell'educazione e tirocinio. È verosimile che in casi favorevoli, là dove vi è una consolidata presenza della didattica anche in termini di ricerca, essa possa trovare spazi nella LM; ma si tratterà di eccezioni, soprattutto se si confermasse che non verranno fatte (almeno per la Superiore) Classi di LM *ad hoc*. È ben vero che nelle SSIS, soprattutto nell'area letteraria, spesso l'etichetta "*didattica di...*" copriva la ripetizione di insegnamenti meramente contenutistici; pur lentamente, le situazioni più positive erano però in aumento, e in ogni caso vi era un segnale nella direzione giusta, segnale che ora scomparirebbe.

Anche se al momento mancano le indicazioni sui raggruppamenti di materie previsti nelle Classi di abilitazione, tutto lascia supporre che l'esclusione aprioristica, ostinatamente pretesa dalle Facoltà di Lettere, di Classi di LM *ad hoc* aprirà problemi gravissimi circa la possibilità che nel percorso formativo vi sia una *adeguata presenza di basi disciplinari per la totalità delle materie di insegnamento.* Le Classi di LM riguardano infatti discipline accademiche molto specifiche, che talora corrispondono addirittura a una parte soltanto di una "materia" scolastica.

...e relative all'area scientifica

La *durata di sei anni* per la sola abilitazione, senza un raccordo con le norme di reclutamento (e perciò senza precise indicazioni sul futuro), penalizza particolar-

mente l'area scientifica, dove la concorrenzialità con altri sbocchi professionali è più forte. Il rischio è che si dedichino all'insegnamento non i più brillanti, ma coloro che non hanno alternative.

L'orientamento della Pubblica Istruzione è per abilitazioni multidisciplinari; è perciò prevedibile che, per le superiori, rimangano le attuali aggregazioni di Matematica con Fisica e di Chimica con Scienze naturali, biologiche e geologiche. Se si deve inserire la formazione degli insegnanti nelle Classi "generali" di LM, non esistono LM adeguate, e non appare risolubile il problema di una *solida base di conoscenze sui contenuti.*

Quanto allo *spazio per le didattiche disciplinari*, nell'*area matematica e fisica* qualcuno spera che non vi saranno troppi problemi: si dice che abbiamo una tradizione di insegnamenti con caratterizzazione didattica (addirittura SSD appositi), e che perciò si potrà far sì che le nostre LM finalizzate all'insegnamento, anche se formalmente inserite nella Classe generale, vengano decisamente curvate sulle problematiche didattiche, con curricula molto caratterizzati. Questo ottimismo mi sembra ingiustificato. Infatti se verrà stabilito, in termini istituzionali, che le LM sono puramente accademiche, destinate a insegnamenti disciplinari (incluse un po' di scienze dell'educazione) e con l'esclusione di una interazione organica con l'ambiente scolastico, le Facoltà non disporranno di insegnanti secondari destinati alla collaborazione (gli attuali supervisori, o figure simili). Proprio chi ha lavorato decenni nei gruppi università-scuola sa che senza questa collaborazione la didattica è monca, e che spezzare teoria e pratica non ha senso.

Sempre a proposito dello *spazio per le didattiche disciplinari,* vi è poi il problema delle *altre discipline scientifiche*, nelle quali l'attenzione alla didattica è spesso molto scarsa. È ben difficile che i gruppi disciplinari interessati accettino che una LM che sarà formalmente in Scienze Chimiche o Biologiche etc. venga prevalentemente caratterizzata sulle relative problematiche didattiche (personalmente, non mi stupirei se almeno in alcune sedi sorgessero analoghe difficoltà anche in Matematica e in Fisica...).

Un'esperienza di Coordinamento

CLAUDIO BERNARDI
Coordinatore Indirizzo FIM SSIS Lazio
Responsabile Coordinamento nazionale prova di accesso
(Indirizzi SN e FMI)

Il coordinamento nazionale degli Indirizzi scientifici della SSIS

In primo luogo, vorrei riferire sulla mia esperienza di *Coordinamento nazionale* per la *prima prova* (*test*) per l'accesso agli *Indirizzi Fisico Matematico* e *Scienze Naturali*. Il coordinamento era stato iniziato da Gabriele Anzellotti, con la collaborazione di Carlo Dapueto; io l'ho curato dal 2005. Cito anche Francesca Mazzini, Daria Pro, Giorgio Rossini che, nei diversi anni, hanno svolto il ruolo di "segretari" del coordinamento.

Il fatto più rilevante da sottolineare subito è che il coordinamento ha coinvolto quasi tutte le SSIS: *tante* persone, di *tante* sedi, hanno lavorato insieme, *spontaneamente*.

Le varie fasi con cui avviene la preparazione dei quesiti

In un primo tempo, dopo un accordo generale sulla struttura dei test e sulla formulazione dei quesiti, tutti sono invitati a formulare proposte e ad inviarle ai "responsabili" dei vari moduli (blocchi di domande). Successivamente, i responsabili riordinano e completano il materiale ricevuto, e inviano una prima stesura al "coordinatore".

Dopo un controllo e una prima rapida revisione, i moduli sono spediti ai *referee*, che hanno il compito specifico di rivedere nel dettaglio testi e risposte. Si

arriva così ad una versione semi-definitiva, che è inviata a tutte le sedi. Le sedi fanno le ultime osservazioni; i testi vengono sistemati e si procede alla spedizione definitiva.

Il problema della riservatezza

Seguendo l'iter descritto, è chiaro che molti conoscono la prova prima dell'effettiva assegnazione. Posso dire, peraltro, che non si sono mai registrati problemi rilevanti; anzi, in molti di noi la consapevolezza di gestire e di partecipare ad una prova nazionale ha portato a lavorare con più attenzione e con più cautela.
Ogni anno è stata eseguita una valutazione dei risultati, raccolti poi in un *report* (disponibile per gli interessati).

Aggiungo un'osservazione: un'analisi attenta dei risultati permette di ricavare molte informazioni, dalla preparazione dei laureati specialistici alla sorveglianza durante lo svolgimento della prova.

Un risultato importante

Vorrei ribadire un risultato del coordinamento: una crescita collettiva nella capacità di elaborare un test di ammissione e l'abitudine a lavorare insieme, arrivando a una stesura condivisa. Qualunque siano i futuri percorsi abilitanti, sarebbe un peccato disperdere questa esperienza.

Alcuni dati

Nelle due tabelle che seguono, sono riportati le sedi aderenti al coordinamento 2007 e i nomi di responsabili e dei *referee* per i vari moduli.

Sedi aderenti al coordinamento e classi attivate per indirizzo.
(Le caselle in *grigio* corrispondono alle classi di concorso *non attivate* in una sede, le caselle in *bianco* alle classi di concorso per cui una sede *non ha aderito* al coordinamento)

Sede	Indirizzo FIM					Indirizzo SN		
	38	42	47	48	49	13	59	60
Basilicata		X	X	X	X		X	X
Calabria			X	X	X	X	X	X
Campania (Caserta)			X		X		X	X
Campania (Napoli-Federico II)	X		X		X			

Campania (Napoli-Parthenope)				X				
Campania (Salerno)			X		X		X	
Friuli Venezia Giulia (Trieste)	X		X	X	X		X	
Friuli Venezia Giulia (Udine)	X	X	X	X	X		X	X
Lazio	X		X	X	X		X	X
Lombardia (Bergamo)				X				
Lombardia (Brescia-Cattolica)			X		X			
Lombardia (Milano)	X	X	X		X	X	X	X
Lombardia (Pavia)	X		X		X	X	X	X
Marche			X	X	X			
Molise			X		X		X	X
Puglia	X	X	X	X	X	X	X	X
Piemonte	X		X		X		X	
Sardegna (Cagliari)		X			X			
Sardegna (Sassari)	X		X	X		X	X	X
Sicilia (Catania)	X	X	X	X	X	X	X	X
Sicilia (Messina)		X	X	X	X	X	X	X
Sicilia (Palermo)	X		X		X		X	X
Toscana	X		X	X	X		X	X
Trentino Alto Adige (Bressanone)		X			X		X	
Trentino Alto Adige (Trento)			X		X		X	
Umbria		X			X	X	X	X
Veneto	X	X	X		X			

Elenco responsabili e referee dei quesiti per modulo

MODULO	NUM. DOM.	RESPONSABILI	REFEREE
Mat A	15	Gabriele Anzellotti (TN) Carlo Dapueto (GE)	Roberto Tortora (NA) Maria Polo (CA)
Mat B	15	Eva Paparoni (MI) Alberto Zanardo(PD)	Margherita D'Aprile (CS) Maura Carlotti (BS)
Mat C	15	Laura Mattioli (BG) Pasquale De Angelis (NA) M.Gabriella Ottaviani (RM)	Carlo Dapueto (GE) Miriam Pannone(PG)
Fis A	15	Emilio Mariotti (SI) Elena Sassi (NA) Alberto Stefanel (UD)	Sergio Stizza (Camerino) Giuseppina Rinaudo (TO)
Fis B	15	Giuseppina Rinaudo (TO) Giovanni Costabile (SA) Emilio Mariotti (SI)	Ettore Gadioli (MI) Alberto Stefanel (UD)
FIM comune - Matematica	13	Claudio Bernardi (RM) Aldo Brigaglia (PA)	Gabriele Anzellotti (TN) Luciana Zuccheri (TS)
FIM comune - Informatica	2	Francesca Conti Candori (PG)	Vito Carfì (ME) Margherita Fasano (PZ) Ottavio D'Antona (MI) Luigi Niolu (CA)
Specifico 42 - Informatica	30		
SN comune - Matematica	3	Sandra Mantovani (MI) Maria Reggiani (PV)	Riccardo Re (CT) Giuliano Mazzanti (Bressanone)
Specifico 59 - Matematica	15		
FIM comune - Fisica	5	Anna De Ambrosis (PV) Paolo Lariccia (PG) Carlo Tarsitani (RM)	Emilio Mariotti (SI) Giovanni Costabile (SA)
SN comune - Fisica	2		
Specifico 59 - Fisica	4		
SN comune - Chimica	3	Paolo Carniti (MI) Roberto Zingales (PA)	Mario Branca (SS) Eugenio Torracca (RM) Franco Calascibetta (RM)
Specifico 59 - Chimica	3		
Specifico 60 - Chimica	10		

SN comune - Biologia	8	Aldo Becciolini (FI) Marta Mariotti (FI)	Maddalena Chimisso (Molise) Rita Pascolini (PG) Bianca Maria Lombardo (CT) Bruno Bertolini (RM)
Specifico 59 - Biologia	4		
Specifico 60 - Biologia	12		
SN comune - Scienze della terra	4	Maurizio Parotto (RM) Roberto Mazza (RM) Rita Pascolini (PG)	Aldo Becciolini (FI) Marta Mariotti (FI) Piero Bruni (FI)
Specifico 59 - Scienze della terra	4		
Specifico 60 - Scienze della terra	8		

Un confronto fra discipline

Aggiungo qualche brevissimo commento sulle varie discipline.

Premetto che per me, matematico "puro", il tentativo di capire le domande delle varie discipline e, (ove possibile!), anche le risposte, ha rappresentato un'esperienza culturalmente molto significativa.

In *Chimica,* e specialmente nelle *Scienze naturali*, nei primi anni erano presenti varie domande di carattere nozionistico. Intendiamoci, in un test d'accesso è necessario controllare anche il possesso di determinate nozioni; inoltre, certe domande sono solo apparentemente nozionistiche, specie all'occhio del non esperto.

Negli ultimi anni l'indicazione generale, per entrambi gli Indirizzi FIM e SN, e stata che circa 1/5 delle domande fosse di tipo nozionistico, cioè si riferisse al "sapere" (conoscenze) più che al "saper fare" (abilità).

In *Fisica* c'è una difficoltà specifica: i quesiti sono spesso lunghi, per chiarire il contesto ed evitare ambiguità (ad esempio, che cosa va ritenuto trascurabile e che cosa no); questa è una difficoltà oggettiva perché i candidati dispongono in media di 2 minuti a domanda.

Anche in *Matematica* (che dovrebbe essere la più "oggettiva" fra le scienze) la stesura è stata spesso sofferta, con successive revisioni.

Una cosa che ho imparato in questi anni è che coordinamento significa, fra l'altro, discutere a lungo su ogni problema e saper rinunciare alle proprie idee.

Alcune domande tratte dal modulo FIM Comune 2007

2. Se un'equazione del tipo $x^3 + ax + b = 0$ ammette come radici 1/2 e –2, allora la terza radice è un numero

A) intero (e diverso da –2)
B) reale ma non razionale
C) razionale ma non intero (e diverso da 1/2)
D) non reale
E) uguale ad una delle altre due radici

percentuale delle risposte a livello nazionale:
esatte 25% **non date 48%** **sbagliate 27%**

7. Se una persona deve trasportare un milione di palline di ferro del diametro di un millimetro, conviene che si procuri

A) un furgoncino
B) una carriola
C) una borsa per la spesa
D) un camion
E) un treno merci con 5-6 vagoni

risposte esatte 37% **non date 18%** **sbagliate 45%**

8. Un'auto percorre un tratto di strada ad una certa velocità (costante) in un certo tempo. Se la velocità dell'auto aumenta del 10%, il tempo per percorrere lo stesso tratto diminuisce

A) esattamente del 10%
B) circa dell'11%
C) poco meno del 9%
D) poco più del 9%
E) poco più del 10%

risposte esatte 34% **non date 14%** **sbagliate 52%**

12. La negazione della frase "can che abbaia non morde" è

A) "tutti i cani che abbaiano mordono"
B) "c'è almeno un cane che abbaia e morde"
C) "c'è almeno un cane che non abbaia e morde"
D) "tutti i cani che non abbaiano non mordono"
E) "c'è almeno un cane che non abbaia e non morde"

risposte esatte 35% **non date 9%** **sbagliate 57%**

16. Un sistema costituito da due blocchi collegati da una molla è posto su un piano, inclinato di un angolo α rispetto al piano orizzontale, ed è tenuto fermo in

modo che la molla non sia compressa né allungata. Quando il sistema non è più trattenuto e scivola senza attrito lungo il piano inclinato, la molla

A) si allunga in maniera proporzionale a cos α
B) si allunga in maniera proporzionale a sin α
C) rimane di lunghezza invariata
D) si accorcia in maniera proporzionale a sin α
E) si accorcia in maniera proporzionale a cos α

risposte esatte 42% **non date 28%** **sbagliate 30%**

Alcune domande tratte dal modulo SN Comune 2007

10. (*domanda di comprensione del testo sui dinosauri*)

risposte esatte 65% **non date 9%** **sbagliate 26%**

11. Nell'uomo, i globuli rossi presenti in 1 ml di sangue sono circa

A) 5×10^{18}
B) 5×10^{6}
C) 5×10^{15}
D) 5×10^{9}
E) 5×10^{12}

risposte esatte 11% **non date 32%** **sbagliate 57%**

Si noti la bassa percentuale di risposte esatte in quest'ultimo quesito: molti sanno che il numero dei globuli rossi è circa 5 milioni, ma... questo numero si riferisce a un mm^3, mentre nel testo si parla di ml, cioè di cm^3. Si può discutere se questa domanda era opportuna (tutto sommato, si richiedeva di integrare conoscenze di biologia e di matematica), oppure se assomiglia troppo a un trabocchetto non adatto alla prova.

A posteriori, visti i risultati, penso che forse sarebbe stato meglio modificare la domanda.

I miei auspici

Naturalmente, io auspico che sia possibile conservare, in una qualche forma, un *coordinamento nazionale* per le prove di accesso.

Per consentire, nei due anni della laurea magistrale, un lavoro esplicitamente mirato alla futura professione, credo sia corretto ammettere alla laurea magistra-

le solo un numero di studenti legato alle effettive esigenze delle Scuole in quella zona. Spero, quindi, che l'*esame selettivo* per l'ammissione al percorso abilitante sia collocato dopo la laurea triennale, prima dell'ingresso alla laurea magistrale. L'esame abilitante sarà successivo.

Nella stessa ottica, sono favorevole ad introdurre il *tirocinio* già nella laurea magistrale (anche in misura ridotta, diciamo circa 15 crediti): *non* mi convince un percorso in cui prima si parla solo in teoria dell'insegnamento, rimandando completamente l'osservazione e la pratica.

Soprattutto, mi auguro che sia conservato il *rapporto Scuola-Università*. In proposito, è però necessaria una maggiore chiarezza nella figura dei *supervisori*: o è un incarico stabile (ma lo si deve sapere fin dall'inizio), oppure vanno rispettati la scadenza e il relativo avvicendamento.

In generale, il mio auspicio è che si riescano a conservare le *peculiarità* delle SSIS, ma se ne correggano le *anomalie*.

Faccio un solo esempio: contratti a docenti esterni hanno permesso, in molti casi, di portare nella SSIS persone con particolari esperienze, il che ha rappresentato un arricchimento per gli specializzandi e per tutta la SSIS; non mi pare invece difendibile la situazione, che si è verificata in alcuni indirizzi di alcune sedi, in cui la maggioranza dei docenti era esterna, solo perché non si sono trovati docenti universitari disponibili.

In questo senso ritengo positivo *il ruolo delle Facoltà* nei futuri percorsi abilitanti: è un bene che le Facoltà siano direttamente coinvolte; anzi, è auspicabile che più Facoltà concorrano ad una stessa Laurea Magistrale.

Risposte esatte dei quesiti riportati come esempi in questo intervento:
FIM 2-C), 7-C), 8-D), 12-B), 16-C).
SN 11-D).

L'area trasversale e l'area comune nella SSIS Campana

MARIA ROSARIA STROLLO
Responsabile Area Comune SSIS Campania
Sede di Napoli – Università Federico II

L'eredità della SSIS napoletana è relativa soprattutto alla profonda sinergia scientifica e didattica che si è venuta a creare tra i referenti delle Aree del percorso formativo e che ha avuto come esito la sperimentazione di percorsi didattici comuni alle Aree stesse. Nel corso degli ultimi anni sono stati organizzati spazi di didattica trasversale all'Area comune, alle aree disciplinari ed all'Area del tirocinio a cui gli studenti hanno partecipato mostrando un positivo coinvolgimento.

La sperimentazione nasce dal lavoro collegiale dell'intero Comitato di ateneo, il quale dal momento in cui si è insediato ha lavorato alla definizione precisa degli obiettivi della Scuola di specializzazione ed alla costruzione di percorsi formativi che consentissero il raggiungimento di tali obiettivi. Le difficoltà incontrate in questi anni sono legate al fatto che in Italia, non essendo presente una tradizione psico-pedagogica per quanto attiene la formazione universitaria degli insegnanti, si è ritenuto che fosse sufficiente per gli insegnanti l'acquisizione dei soli contenuti disciplinari.

Il radicale processo di trasformazione di cui è stata protagonista la scuola degli ultimi trent'anni ha generato una altrettanto radicale revisione del ruolo dell'insegnante, il quale non può più essere considerato, come avveniva in passato, mero detentore di una disciplina da "trasmettere" ai propri allievi, ma un professionista chiamato ad impegnarsi attivamente sul fronte dell'educazione affettivo-relazionale, oltre che cognitiva.

Il mutato clima culturale, segnato dal passaggio ad una trasmissione orale e non più solo scritta della cultura, ha fatto sì che la scuola non fosse più l'unico canale di informazione/formazione generando la necessità di divenire luogo di raccordo e revisione critica del sapere. Quest'ultimo, poi, si va costruendo sempre più su base interdisciplinare da cui deriva la necessità per l'insegnante di costruire percorsi condivisi collegialmente in fase di progettazione didattica. Gli aspetti metodologici della didattica acquistano inoltre valore formativo sul piano morale oltre che affettivo-relazionale, influenzando i processi di imitazione e identificazione che sono alla base della trasmissione di valori e regole che sempre avviene all'interno della relazione alunno/insegnante: tali processi non solo agiscono spesso al di là dell'intenzione e della consapevolezza degli insegnanti, ma sostanziano l'interazione tra allievo ed insegnante.

Spinta alla collegialità, raccordo con il territorio e le agenzie extrascolastiche, implementazione delle abilità relazionali ed autoriflessive sono i tre vettori attorno ai quali si è andato costruendo il nostro curricolo di formazione degli insegnanti di scuola superiore attraverso una struttura didattica che, pur riconoscendo la necessità di una approfondita cultura psicopedagogica e disciplinare, non le ha ritenute sufficienti.

Ne è derivata la necessità di una integrazione sinergica tra le Aree sopramenzionate, che, pur mantenendo la propria specificità, sono chiamate a raccordarsi in sede di progettazione formativa. Tale spinta ha generato l'individuazione di spazi e tempi condivisi, finalizzati all'approfondimento di tematiche di confine che richiedono un contributo trasversale alle Aree stesse, dal momento che, proprio per il loro carattere interdisciplinare, non si prestano ad un approfondimento adeguato all'interno di un corso tradizionale né di Area comune né di Area disciplinare.

La struttura degli incontri ha previsto una fase di lezioni frontali tenute da esperti delle agenzie territoriali, docenti di Area comune e disciplinaristi provenienti da altre SSIS ed una fase laboratoriale condotta da disciplinaristi e docenti di scuola esperti nelle tematiche oggetto dell'incontro.

Si è trattato, quindi, anche di raccordarsi alle strutture formative del territorio individuando e promuovendo le buone prassi in esso presenti.

Il ruolo dell'Università è stato ruolo di "regia" nell'avviare, nel condurre e nel formalizzare una serie di riflessioni sulle pratiche educative "integrate", al fine, soprattutto, di riprogettare la formazione degli insegnanti chiarendo le competenze costitutive della professionalità docente, non sempre in grado di affrontare *ab imis* la specificità dei problemi emergenti "in situazione" con una progettazione formativa partecipata rispondente ai reali bisogni del contesto in cui si trova ad operare.

Ruolo di "regia" che si è andato sviluppando attraverso tre livelli di azione distinti ed interrelati:

- il primo relativo ad una *formazione teorica* che vada nella direzione dello sviluppo nei docenti di un pensiero "ecologico", consapevole delle emergenze

peculiari del territorio in cui andranno ad operare ed in grado di individuare le strategie specifiche e le risorse utilizzabili per affrontarle;
- un secondo livello ha riguardato la *divulgazione scientifica* di buone pratiche presenti a livello nazionale nelle SSIS ed a livello internazionale nelle strutture di formazione degli insegnanti;
- il terzo livello è quello inerente la *promozione di un sempre più saldo collegamento* tra la scuola e le strutture scientifiche, istituzionali e culturali del territorio.

Nella nostra Area trasversale, da non confondere con l'Area comune, ci siamo occupati ad esempio di educazione all'ambiente ed alla legalità confrontandoci con il punto di vista e le esigenze delle Forze dell'Ordine, del Centro di documentazione sulla camorra, dell'Osservatorio Vesuviano, che possono costituire dei validi punti di riferimento per i futuri docenti ai fini della realizzazione pratica di un sistema formativo integrato; gli incontri dedicati alla Scuola in carcere hanno consentito di individuare nuovi referenti territoriali – i Direttori delle carceri di Napoli e provincia, il Centro di Prima accoglienza dei minori, il Tribunale dei minori –, senza rinunciare alla definizione di una cornice teorica all'interno della quale delineare il profilo professionale dell'insegnante in carcere, attraverso il contributo di chi alla scuola in carcere dedica la sua attività di ricerca in ambito universitario e di chi in carcere insegna da anni le diverse discipline.

Un ulteriore obiettivo dei seminari è stato quello di formare i docenti al recupero nell'ambito della formazione scolastica del bagaglio di saperi informali, le cosiddette *life skills* degli allievi, attraverso la costruzione di unità didattiche che utilizzino linguaggi divergenti.

Negli incontri su linguaggi divergenti e didattiche disciplinari, a partire da una riflessione di interesse trasversale ai vari indirizzi disciplinari, che ha teso a precisare il ruolo della musica, del cinema, dell'arte nella costruzione dell'identità individuale e sociale, gli studenti hanno avuto la possibilità attraverso i laboratori di calare la teoria nel loro specifico disciplinare.

Un'altra serie di seminari ha affrontato il tema complesso del rapporto tra politica, scuola e modelli educativi e analizzato il rapporto scuola/politica dal punto di vista storico, ma anche prendendo in esame il dibattito più attuale ed analizzando strategie di educazione alla cittadinanza attiva nell'ambito nei laboratori disciplinari.

Il contributo che l'Area comune ha offerto agli insegnanti in formazione è vasto ed articolato e si è andato orientando sempre più in direzione della costruzione di possibili itinerari finalizzati all'acquisizione di strategie di scelta relativamente a ciò che è ritenuto più *utile* piuttosto che maggiormente *efficace* ai fini dei processi di istruzione. Si tratta di un obiettivo connesso al profondo e radicale mutamento che ha coinvolto, come si diceva, l'immagine della scuola e dell'insegnante.

In sintesi si può dire che questo mutamento ha comportato un passaggio dall'immagine del docente inteso in termini di funzionario/impiegato, a quella

dell'insegnante inteso come professionista, e dunque dal modello della *Razionalità Tecnica* – secondo cui l'attività dell'insegnante consisterebbe nella soluzione di problemi resa rigorosa dall'applicazione di teorie e tecniche a base scientifica – al modello della *riflessione nel corso dell'azione* – finalizzato all'acquisizione della capacità di adottare soluzioni didattiche creative e consapevoli a fronte di situazioni connotate da una estrema unicità, instabilità e, molto spesso, conflittualità. A questo proposito Donald Schön osserva che «quando qualcuno riflette nel corso dell'azione, diventa un *ricercatore operante nel contesto della pratica*. Non dipende dalle categorie consolidate della teoria e della tecnica, ma costruisce una nuova teoria del caso unico».

L'insegnante, dunque, non è più colui che è deputato alla mera trasmissione dei contenuti della cultura, ma un professionista chiamato ad intervenire con responsabilità su situazioni talora incerte, compiendo scelte a partire dal proprio bagaglio di conoscenze e dalla propria esperienza; l'uno e l'altra devono necessariamente confluire in quella che si definisce ricerca didattica.

Ciò che si richiede all'insegnante è sostanzialmente una capacità di *autoriflessione*, di mettersi continuamente in discussione, allo scopo di far emergere e criticare le tacite comprensioni sorte attorno alle esperienze di una pratica molto spesso segnata quanto meno dalla ripetitività. Ebbene, quanto a questo segmento, la formazione iniziale si è scontrata con una rappresentazione delle discipline pedagogiche, psicologiche e delle altre scienze dell'educazione, a partire dalla quale molto spesso si costruisce un sistema di attese focalizzato sull'acquisizione di tecniche e strategie pratiche piuttosto che su un arricchimento della riflessione teorica su di esse e sullo sviluppo di una competenza autoriflessiva rispetto al proprio agire professionale.

Ci si attendeva strategie scientifiche nel senso tradizionale del termine, ovvero generalizzabili in ogni contesto di istruzione, che consentissero il raggiungimento degli obiettivi formativi, individuati utilizzando il metro tradizionale dell'attenzione e dell'acquisizione quantitativa dei contenuti disciplinari, a volte con una evidente nostalgia per il bel tempo passato, in cui la scuola era regolata da norme condivise da docenti e studenti o a cui gli studenti si adattavano passivamente.

In realtà, le ragioni del gap tra l'offerta formativa della scuola e la risposta ad essa delle nuove generazioni sono di ordine socio-politico e culturale, prima che tecnico. La distanza tra ciò che avviene dentro e ciò che avviene fuori la scuola si fa via via più consistente, senza che la scuola sia in grado di aprirsi ai mutamenti economici, politici e culturali dei processi alla base della modificazione delle strutture della società (immigrazione, famiglia, ruolo della donna, manipolazione politica delle fonti di informazione ecc.). A fronte di questi mutamenti, le proposte educative della scuola rimangono per lo più inalterate rispetto al passato, sicché lo spettro dell'abbassamento culturale, temuto a fronte del processo di scolarizzazione di massa, diviene oggi realtà inconfutabile, non perché dovesse necessariamente esserne la naturale e logica conseguenza, bensì perché al processo di scolarizzazione non è conseguita la messa in crisi della concezione elitaria della scuola sia a livello di contenuti sia di metodologie.

La scuola continua, così, ad essere il luogo in cui trasmettere la cultura rigidamente disciplinare anche a coloro a cui è estranea, misconoscendo e ignorando i contenuti di esperienza nella maggior parte degli studenti. Anche questo è un modello legittimo, ma non l'unico modello possibile.

Oggi, nell'ambito del discorso psicologico e pedagogico ci troviamo di fronte ad una pluralità di modelli che definiscono obiettivi diversi, spesso antitetici – si pensi al polisemico concetto di comunità aperto ad interpretazioni contrastanti ovvero in termini di "luogo di omologazione culturale" vs "luogo di costruzione culturale" – ma tutti legittimi perché espressione di diversi punti di vista culturali e politici, e rispetto ai quali è necessario che il docente prenda posizione conoscendone le radici storiche, politiche e culturali, i precedenti che hanno contribuito alla loro genesi e alla loro fisionomia, prima di preoccuparsi di acquisire la tecnica più idonea al raggiungimento degli obiettivi individuati dai modelli stessi.

Uno dei compiti della psicologia e della pedagogia è stato, dunque, quello di formare gli insegnanti ad individuare i nessi esistenti tra la riflessione sui diversi modelli educativi e le ricadute pratico-operative che da essi derivano, analizzati in profondità e non superficialmente attraverso il senso comune, avendo cioè come obiettivo non la mera trasmissione dei contenuti, che mai è stato l'unico obiettivo della scuola, ma la formazione dei futuri cittadini. Si è trattato di formare gli insegnanti a fare continuamente i conti con le proprie credenze, convinzioni e ragioni personali, e di assumersene la responsabilità in termini di definizione degli obiettivi e delle strategie formative individuate, di costruire le condizioni perché si crei un costante feedback tra l'individuo, la professione che svolge e la società.

Si è trattato, in sintesi, di fornire ai formatori strumenti scientificamente fondati di revisione del proprio "agire educativo spontaneo", affinché fossero attivi ed autonomi costruttori dei presupposti teorici a partire dai quali interpretare la propria esperienza formativa piuttosto che fornire quadri teorico-pratici prescrittivi: «gli insegnanti – afferma Schön – dovrebbero essere stimolati a riflettere sulle modalità per mezzo delle quali strutturano la loro pratica di insegnamento all'interno di un contesto che spesso può rivelarsi ostile alla riflessione nel corso dell'azione, allo scopo di osservare e spiegare come altri insegnanti e amministratori si comportano all'interno del sistema di una scuola. Essi dovrebbero essere aiutati a immaginare e a sperimentare mediante interventi concreti finalizzati ad incrementare le loro libertà, all'interno della scuola, rispetto all'utilizzo di nuovi approcci all'apprendimento e all'insegnamento. Essi dovrebbero essere incoraggiati a pensare che il sapersi adattare e contribuire alla vita della scuola rappresenta una componente rilevante della loro pratica».

L'auspicio che si può fare in questa sede è che presto si possa giungere a una ridefinizione dei percorsi di formazione degli insegnanti nella quale sia possibile recuperare le esperienze scientifiche e le buone prassi didattiche maturate all'interno delle SSIS, testimoniate dai molti volumi pubblicati in questi anni.

Le scuole con lingua di insegnamento slovena

TOMAŽ SIMČIČ
Coordinatore per l'istruzione in lingua slovena
Ufficio Scolastico Regionale FVG

Le scuole con lingua di insegnamento slovena, nonché con insegnamento bilingue sloveno-italiano sono, nella Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia, uno dei segmenti più significativi della realtà scolastica locale. Esse sono state riaperte nel 1945, all'indomani del secondo conflitto mondiale, e costituiscono uno dei pilastri sui quali si regge la tutela della minoranza linguistica slovena. Complessivamente, le alunne e gli alunni che si avvalgono dell'opportunità dell'istruzione in lingua slovena nel Friuli Venezia Giulia sono nell'anno scolastico in corso (2008/2009) poco meno di 4000.

Fino al 2001, anche per le scuole con lingua di insegnamento slovena era l'amministrazione scolastica l'ente che curava gli esami di abilitazione all'esercizio della professione docente nei vari gradi e ordini di scuola. Dopo tale data, come per le altre scuole italiane, tale responsabilità è passata alle università. Si rammenta che l'art. 3, comma 5 della legge 19 novembre 1990, n. 341, ha previsto a tal fine "per gli insegnanti delle scuole in lingua tedesca, delle scuole in lingua slovena e di quelle delle località ladine" la stipula di apposite convenzioni con le università delle rispettive aree linguistiche. Per le scuole slovene del Friuli Venezia Giulia ciò è avvenuto il 22 marzo 2002 con la firma dell'accordo tra la Regione autonoma Friuli Venezia Giulia, le Università degli studi di Trieste e di Udine nonché le Università degli studi di Ljubljana e di Maribor in Slovenia.

Dal 2001 ad oggi, in seguito alla frequenza di corsi ordinari, indetti dalla Scuola di specializzazione per l'insegnamento secondario presso l'Università degli Studi di Trieste (in qualche caso anche presso l'Università di Udine), hanno conseguito l'Esame di Stato per le scuole con lingua di insegnamento slovena più di 30 giovani docenti. Qual è il bilancio che possiamo cercare di abbozzare in merito a questa esperienza? Naturalmente, tralascio gli aspetti generali di cui si è ampiamente discusso in questo incontro e mi limito ad alcune osservazioni riguardanti il percorso abilitante per le scuole con lingua di insegnamento slovena. Mi sembra che, al di là della buona volontà dei responsabili della SSIS di Trieste, dei singoli docenti, dei *tutor* e degli sforzi encomiabili profusi, anche in collaborazione con l'amministrazione scolastica, per cercare di offrire, nei limiti delle risorse materiali e umane disponibili, una formazione di qualità a questo segmento della realtà scolastica locale, vadano evidenziate alcune criticità strutturali che hanno finora impedito uno sviluppo ancora più pieno e lineare di quelle specificità linguistiche che dovrebbero caratterizzare il percorso di studio finalizzato all'insegnamento in una lingua diversa da quella italiana. Ne elenco tre:

1) Mi sembra di poter dire che è ormai indilazionabile un intervento a livello legislativo per quel che concerne le norme di reclutamento del personale docente delle scuole con lingua di insegnamento slovena. La normativa attualmente in vigore, regolata dagli art. 425 e 426 del decreto legislativo 14 aprile 1994, n. 297, risale ai famosi "decreti delegati" del 1974. Essa prevede che per le scuole con lingua di insegnamento slovena vengano indetti "appositi" concorsi, distinti da quelli per le scuole con lingua di insegnamento italiana. Queste norme hanno funzionato egregiamente con il sistema dei concorsi, organizzati dall'amministrazione scolastica ed hanno consentito, dal momento che le prove concorsuali si svolgevano in lingua slovena, almeno una verifica sulle competenze linguistiche degli aspiranti. Le stesse norme, però, si sono rivelate eccessivamente rigide e difficilmente applicabili nel nuovo sistema di reclutamento, in cui l'incombenza delle verifiche tecniche e professionali dall'amministrazione scolastica è passata alle università. Particolarmente penalizzanti sono risultate tali norme per coloro che, avendone i requisiti, hanno manifestato l'intenzione di acquisire l'abilitazione per entrambe le scuole, quelle con lingua di insegnamento slovena e quelle con lingua di insegnamento italiana. Infine, tali norme sembrano difficilmente compatibili con le opportunità di conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento attraverso le procedure per il riconoscimento dei titoli professionali europei. Non c'è dubbio che, dopo l'entrata della Slovenia nell'Unione europea, e considerate le competenze linguistiche degli appartenenti alla minoranza slovena, questo fatto non potrà non avere delle ripercussioni significative sulle modalità di reclutamento degli insegnanti sloveni. In conclusione, bisogna stabilire regole chiare, certe e compatibili col nuovo quadro nazionale ed europeo, per poter conseguire

l'abilitazione all'insegnamento nelle scuole slovene, nelle scuole italiane e, per chi ne abbia i requisiti, in entrambe.

2) Se c'è la consapevolezza che le norme di reclutamento per le scuole con lingua di insegnamento slovena vanno in qualche modo ripensate alla luce dei cambiamenti intervenuti a livello nazionale ed europeo, ciò non toglie che, qualunque sarà il modello di formazione che ci riserva il futuro, va in ogni caso assolutamente mantenuto quello che ritengo l'elemento qualificante della normativa precedente. Penso al punto (art. 425, comma 5, decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297) dove si stabilisce che "le prove dei concorsi si svolgono in lingua slovena". Infatti, qual è la peculiarità, non dico unica, ma comunque più significativa delle scuole con lingua di insegnamento slovena? È appunto la lingua di insegnamento. Per essere un insegnante bravo e professionalmente qualificato di tali scuole, pertanto, non è sufficiente padroneggiare a menadito la disciplina che si insegna o saperla trasmettere con le opportune tecniche didattiche, ma è necessaria anche una padronanza assoluta della lingua di insegnamento. Da ciò discende che anche la formazione degli insegnanti deve essere svolta in lingua slovena.

3) Non sono così ingenuo da ritenere realizzabili con le risorse attualmente disponibili dei percorsi di formazione completi in lingua slovena. Per consentire una formazione adeguata dei futuri insegnanti delle scuole con lingua di insegnamento slovena, pertanto, non c'è alternativa alle strade che già abbiamo cercato di percorrere in questi anni, anche se non sempre con la dovuta determinazione e coerenza. Si tratta, in primo luogo, di trovare il modo di poter utilizzare le risorse umane già presenti presso gli atenei di Trieste e Udine e, in secondo luogo, di rafforzare e di rendere finalmente istituzionali i percorsi di studio comuni con le università della Repubblica di Slovenia (Ljubljana, Maribor, Koper-Capodistria). Non intendo dire che negli anni precedenti non si fosse fatto nulla in questo campo: è stata firmata la convenzione, ci sono stati presso l'Università di Trieste parecchi corsi tenuti da docenti delle università slovene ecc. Ma a questi corsi non è stato dato un assetto stabile e ufficiale ed, inoltre, c'è stato anche l'assurdo – per citare un esempio concreto – degli esami finali di sloveno, sostenuti in italiano. In conclusione, per quanto riguarda le scuole con lingua di insegnamento slovena, qualunque sarà il modello di formazione futuro, gli obiettivi da conseguire dovrebbero essere due: che il percorso di formazione si svolga (io penso almeno per metà) in lingua slovena e che anche l'esame finale (abilitazione all'insegnamento-esame di Stato) si svolga nella medesima lingua come del resto prescritto dalla legge. Non si tratta solo di un'esigenza di rispetto della legge, ma anche e soprattutto di un'esigenza di qualità.

L'esperienza CoNDASSIS*

ANGELA ROBESSI
Coordinatore nazionale CoNDASSIS

Il nostro ruolo, sia all'interno di ciascuna struttura sia statutario, ci ha portato ad occuparci soprattutto dei problemi che le SSIS sono state chiamate ad affrontare e risolvere. Per questo motivo il nostro sguardo è più allenato a cogliere le situazioni difficili piuttosto che gli aspetti positivi.

In vista della trasformazione del nuovo percorso di formazione degli insegnanti, riteniamo sia utile ripercorrere le fasi salienti che hanno caratterizzato questi 10 anni. Nel cammino fatto, in corso d'opera, abbiamo avuto occasione di riflettere, discutere e cercare soluzioni ma solo ora forse possiamo avere la possibilità di osservare piuttosto che i percorsi, l'intera mappa. Solo ora fuori dall'urgenza, che ci chiamava ad affrontare e risolvere i problemi, possiamo utilizzare uno sguardo che sia capace di recuperare la globalità dell'esperienza delle SSIS, uno sguardo non parziale rivolto ora agli aspetti problematici ora agli aspetti positivi.

Prima della istituzione delle SSIS, il reclutamento degli insegnanti avveniva tramite concorso, ordinario o riservato.

* La CoNDASSIS è il comitato nazionale degli amministrativi delle SSIS.

Confronto tra concorsi e SSIS

❑ **CONCORSO ORDINARIO O RISERVATO**	❑ **SSIS**
➢ nessuna formazione	➢ formazione biennale
➢ preparazione disciplinare	➢ preparazione disciplinare – didattico laboratoriale - psico-socio-pedagocico –
➢ nessun tirocinio	➢ tirocinio durante il biennio di formazione

Per i futuri insegnanti non era previsto un percorso formativo pre-concorsuale.

Il dibattito sulla formazione portò ad un primo risultato con l'approvazione della legge 341 del 1990, legge istitutiva delle SSIS. Ma occorre attendere ancora otto anni prima della emanazione del decreto che disciplini gli ordinamenti didattici.

Con il decreto del 26 maggio 1998 si dà formalmente avvio alla formazione degli insegnanti secondari attraverso un percorso post-laurea con un esame di Stato finale abilitante con valore concorsuale ai fini dell'inserimento nelle graduatorie.

Una svolta qualitativa nel percorso di formazione dei docenti è rappresentata dunque dall'istituzione delle SSIS. L'innovazione principale sono le quattro Aree di attività didattiche individuate, nell'ambito delle quali lo specializzando, declinando le conoscenze teoriche acquisite nei diversi contesti educativi, giunge alla progettazione, all'interno del laboratorio , di vere e proprie lezioni che mette in atto durante la fase di tirocinio, assumendo così un ruolo attivo nell'intero percorso della propria formazione.

Può essere utile elencare gli elementi innovativi positivi apportati dalla formazione SSIS nella speranza che non vengano dispersi.

Effetti innovativi delle SSIS

- collegamento tra Scuola e Università
- introduzione dello studio delle discipline psico-socio-pedagogiche dell'Area Comune
- rapporto tra tirocinante e docente della scuola (supervisore/tutor)
- Collegamento tra strutture universitarie

– **COLLEGAMENTO TRA SCUOLA E UNIVERSITÀ.** Scuola e Università hanno fatto in questi anni un grande sforzo comune per imparare a conoscersi e a dialogare in modo da raggiungere l'obiettivo comune di formare una nuova classe di docenti qualificati.
– **INTRODUZIONE DELLO STUDIO DELLE DISCIPLINE PSICO-SOCIO-PEDAGOGICHE DELL'AREA COMUNE.** Studio utile per fornire ai docenti una base socio, psico-pedagogica, in grado di farli interagire con il complesso universo dei giovani (lo studio dell'Area comune è riuscito inoltre a gettare un ponte tra la divisione dei saperi generata dalla struttura iperspecialistica talora propria delle Università).
– **RAPPORTO TRA TIROCINANTE E DOCENTE DELLA SCUOLA SECONDARIA (SUPERVISORE/TUTOR).** Il tirocinante trasmette al docente della scuola secondaria l'entusiasmo tipico di chi si trova per la prima volta ad affrontare una nuova esperienza, e in cambio riceve la possibilità di osservare da vicino la pratica professionale maturata negli anni dagli insegnanti.
– **COLLEGAMENTO TRA STRUTTURE UNIVERSITARIE.** Il D.M. 26 maggio 1998, all'articolo 2, definisce, a tutti gli effetti, il modello organizzativo della scuola come struttura didattica dell'università alla quale contribuiscono le facoltà e i dipartimenti interessati "anche sulla base di intese tra due o più università".

Un ulteriore cambiamento positivo è stato quello di individuare un percorso di specializzazione sul sostegno successivo al conseguimento dell'abilitazione mentre prima, lo ricordiamo, la specializzazione sul sostegno si poteva conseguire prescindendo dal possesso di una abilitazione disciplinare.

Sul fronte normativo, comunque, i nuovi percorsi di formazione sono stati avviati con grandi vuoti legislativi.

Nate come corso di specializzazione di un sistema universitario con lauree a ciclo unico, ben presto le SSIS hanno dovuto far fronte da sole, in assenza di una normativa specifica, ai cambiamenti introdotti con l'attuazione della legge 509.

D'altra parte non sono state poche le altre **DIFFICOLTÀ** che le SSIS si sono trovate ad affrontare derivanti spesso da carenze normative amplificate da disomogeneità di applicazione ed interpretazione delle stesse. Tali aspetti sono emersi subito dopo l'istituzione delle Scuole creando, a livello nazionale, una diversità di approcci organizzativi.

Corsi di Sostegno

CONCORSO ORDINARIO O RISERVATO	SSIS
•Fino al 2001 senza abilitazione • Dopo il 2001 corso di 800 ore presso le SSIS	• Corso di 400 ore post abilitazione

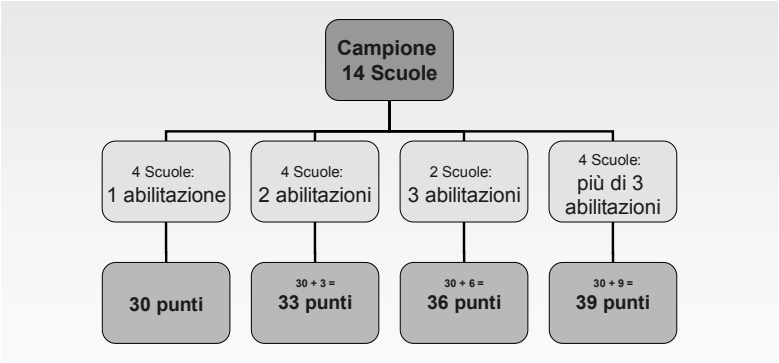
Le soluzioni a tali carenze, come è ovvio, sono state cercate da ciascun Ateneo all'interno della propria autonomia universitaria, che negli ultimi anni è andata sempre più consolidandosi. Tuttavia questo atteggiamento, verosimilmente il solo possibile in situazioni di vuoto normativo, ha provocato conseguenze di grande impatto, nonché una dilagante diversificazione negli ordinamenti delle SSIS (causando disparità culturali, economiche e di punteggio ai corsisti che frequentano le diverse Scuole).

Per ovviare a questi problemi ben presto sono sorte forme di coordinamento, a vari livelli, tra coloro che operano all'interno delle SSIS per confrontare esperienze e per affrontare le modificazioni che nel frattempo si stavano prospettando a livello nazionale.

– Il coordinamento dei Direttori: CoDiSSIS;
– dei supervisori: CoNSVT;
– e del personale tecnico amministrativo: CoNDASSIS.

Per dare rilievo alle diversità riscontrate nel tempo, riportiamo qualche esempio, tra i più ricorrenti, che il CoNDASSIS ha individuato in termini di differenti approcci tra le diverse sedi SSIS, a cui ha cercato di porre rimedio, ove possibile, suggerendo una linea omogenea di interpretazione al fine di ridurre le disparità tra gli studenti SSIS nelle varie regioni.

1) Numero di classi di abilitazioni che si possono conseguire nel biennio SSIS



Su un campione di 14 Scuole 4 permettono nel biennio l'iscrizione a 1 classe di abilitazione, 4 scuole a 2 classi, 2 a 3 classi e le rimanenti 4 a una pluralità di classi.

Questo fatto comporta conseguenze notevoli per gli iscritti anche in termini economici, poiché in alcune SSIS con il versamento di un'unica tassa e con la frequenza di un solo biennio è possibile conseguire una pluralità di abilitazioni.

2) Criteri per l'ammissione al concorso SSIS e requisiti di ammissione

a) possesso dei requisiti: prima o dopo il concorso?

La maggior parte delle Scuole ha interpretato i requisiti richiesti dal DM 39/98 e dal 22/2005 come requisiti all'ammissione al concorso SSIS, DA POSSEDERE QUINDI PRIMA DEL CONCORSO STESSO, mentre altre Scuole li hanno considerati come requisiti per poter conseguire l'abilitazione, dando così la possibilità agli interessati di iscriversi all'ESAME di AMMISSIONE CON DEBITI FORMATIVI, da sanare durante il biennio.

(La disparità derivante da questa situazione è lampante: alcuni candidati, presentando la domanda nella SSIS che non applicava la soluzione più "favorevole", si vedevano escludere dal concorso, mentre altri nella stessa situazione, con lo stesso numero e la stessa tipologia di titoli, potevano accedervi).

b) normativa sull'accesso alle SSIS: DM 39/98 e 22/05 oppure anche 354/98?

La difficoltà riscontrata nell'individuare la normativa sull'accesso alle SSIS ha comportato altre disparità di trattamento per i candidati.

Il punto era capire se il riferimento normativo fosse costituito esclusivamente dal D.M. 39/98 (per i laureati vecchio ordinamento) e dal D.M. 22/05 (per i laureati nuovo ordinamento) oppure si dovesse far riferimento anche al D.M. 354/98, nato per la semplificazione delle procedure concorsuali attraverso la creazione di ambiti disciplinari, dal momento che in alcuni casi le norme erano discordanti. Aspetto rilevante in quanto l'applicazione dell'uno o dell'altro avrebbe comportato l'esclusione, ovvero l'ammissione, a determinate classi di concorso.

c) consultazione on line della normativa sull'accesso alle SSIS: quale percorso?

Il CoNDASSIS ha segnalato la presenza, per oltre un anno, di due percorsi on line discordanti tra loro presenti sul sito del Ministero. Il Ministro competente alla fine ha provveduto all'oscuramento del sito meno aderente ai testi normativi.

d) assenza di una normativa transitoria

L'assenza di una normativa transitoria che disciplini il passaggio dal vecchio al nuovo ordinamento sotto il profilo dei requisiti di ammissione ha comportato che ogni SSIS abbia applicato in modo autonomo la fattispecie, ai fini dell'ammissione alle SSIS, anche in questo caso con conseguenti disparità per i candidati.

Nel triennio accademico 2005-2008 le SSIS, contestualmente ai corsi regolari e a quelli di sostegno, sono state chiamate a gestire i Corsi speciali abilitanti previsti dalla legge 143, che richiedeva genericamente (alle università e non direttamente alle SSIS) di attivare, nell'ambito delle proprie strutture didattiche, corsi speciali di durata annuale riservati a una variegata serie di categorie di insegnanti, spesso precari storici, con servizio di insegnamento pregresso, non in possesso del titolo di abilitazione.

La portata dell'istituzione di tali Corsi è stata dirompente e l'impatto sulle SSIS, in molti casi, si è rivelato pesantissimo sotto molteplici punti di vista:

- il numero di corsisti gestito dalle SSIS duplicato, triplicato se non addirittura, in molti casi, moltiplicato (alcune sedi si sono trovate con alcune migliaia di iscritti in più), a fronte di strutture sottodimensionate rimaste con un numero di unità di personale pressoché invariato o comunque scarsamente potenziato;
- difficoltà a dover elaborare rapidamente nuovi curricula di ben 600 ore e corsi *ad hoc* per insegnanti tecnico pratici, anche non laureati, o per insegnanti di classi di abilitazioni inedite, mai attivate in precedenza, senza quindi una particolare esperienza in quelle aree, nonché le grosse difficoltà nel reperimento/reclutamento di un numero impressionante di docenti che fossero adeguatamente preparati, a fronte di budget limitati derivanti dal solo introito delle tasse di iscrizione;
- normativa (Legge 143, DM 21 e 85, Circolare Ministeriale n 442/2006) spesso non esaustiva rispetto ad alcuni aspetti: durata e organizzazione delle attività didattiche all'interno delle macroaree, frequenze minime obbligatorie, modalità di riconoscimento crediti per i già abilitati SSIS, definizione dei punteggi minimi di accesso agli esami finali;
- problemi di convivenza tra sissini e iscritti ai corsi speciali: le SSIS si sono trovate nella, per certiversi, posizione di 'imbarazzo' di dover formare e abilitare contestualmente, attraverso due canali differenti, con tempisti-

che e tipologie di corsi diverse (1 anno *vs* 2 anni; 600 ore *vs* 1000 ore, nessuna prova di accesso selettiva e iscrizione d'ufficio *vs* concorso di ammissione ...) insegnanti 'concorrenti' per l'accesso alle graduatorie permanenti.

Conclusione

Sono due le ragioni per cui non abbiamo accennato alla futura riforma: la prima perché ancora non la conosciamo e la seconda perché non fa parte dell'ambito delle nostre competenze.

In tutti questi anni abbiamo cercato – come ben dice Salvatore di Pasqua nel volume *La SSIS di Trieste si racconta* – di non essere semplicemente *efficienti ed efficaci*, ma abbiamo sempre voluto collocarci consapevolmente nello spazio SSIS, vogliamo comunque fare un commento che è un augurio. Ci auguriamo che, qualsiasi sia il nuovo modello formativo, venga fatto tesoro dell'esperienza delle SSIS.

Abbiamo tutti assistito a ciò che ha comportato l'aver iniziato senza una normativa chiara, senza un "senso", cioè senza avere una chiara direzione, e abbiamo anche visto come grazie ai vari coordinamenti è stata favorita, per quanto possibile, la coesione tra le varie SSIS e una forma di unitarietà negli atteggiamenti.

E ci auguriamo soprattutto che non si ripeta la "storia", nel senso che al momento dell'istituzione della SSIS era stata firmata anche la sua abolizione. Rintracciamo una analogia tra il paradosso che ha visto, quasi contestualmente, nascere ed abolire la SSIS e ciò che potrebbe avvenire adesso: mentre la commissione presieduta dal prof. Israel sta terminando il suo compito, da più parti si mette in discussione la riuscita del percorso universitario "3+2", con la logica conseguenza che potremmo trovarci un percorso abilitante basato su quel "3+2" destinato presto a scomparire.

Lo stop alle SSIS come esempio di decisionismo politico

COSIMO SCAGLIOSO
Docente di Pedagogia
SSIS Toscana

Non è certamente la prima volta – e non sarà l'ultima – che un intervento politico mostra la cecità e l'incompetenza dei decisori politici. Lo sforzo, che a partire dalla 341/1991 ha avviato in concreto la soluzione dell'annoso problema della formazione del personale docente e del suo reclutamento, è come vanificato. E questo proprio mentre si chiede un salto qualitativo del sistema formativo formale italiano in una società competitiva e della conoscenza e in vari paesi europei ci si rende ormai conto che non è accettabile, con buona pace degli economisti e di certi politici, la tesi secondo cui gli investimenti nella scuola e nella formazione siano investimenti improduttivi.

Al di là dei modelli (*modello simultaneo*, nel quale la formazione professionale avviene contemporaneamente a quella disciplinare; *modello consecutivo*, nel quale la formazione professionale è successiva a quella della formazione disciplinare: sono sul primo modello Belgio e Paesi Bassi, sul secondo Francia e Spagna, mentre Austria, Finlandia, Regno Unito e Svezia seguono tutti e due i modelli), l'Italia sembrava avviata, buon ultima, ad entrare nel "mazzo", nel novero cioè di quelle nazioni che si sono dotate di un *modello*. Sembrava. Ora, piuttosto che sviluppare un momento di riflessione (già avviata per altro, come mostrano studi e ricerche e una letteratura anche specifica) e rendere più funzionale il discorso sulla formazione, sembra si voglia fare punto e a capo senza operare valutazioni e verifiche.

Spiace, anche per l'impegno, come vanificato, di molti pedagogisti ai quali va un grato ringraziamento: penso tra gli altri a Mario Gattullo, Aldo Agazzi, Raffaele Laporta, Enzo Petrini, Mario Mencarelli.

La tirannia del tempo che mi è stato concesso non permette lo sviluppo di una trattazione puntuale e circostanziata (rinvio, per questo, a C. Scaglioso, *La pedagogia una scienza pratica*, Perugia, Guerra, 2009, in particolare al capitolo settimo). Fermo, pertanto, la mia attenzione sui guadagni che si sono avuti nella ricerca sui due corni della *didattica universitaria* e nella perimetrazione del "mestiere" dell'insegnante come "*professione*" e delle indicazioni per la sua formazione.

Intanto lo sviluppo di una "nuova" didattica universitaria.

L' innesto del Corso di laurea in Scienze della formazione primaria – per sua natura si tratta di un Corso di laurea nel quale la linea della "formazione professionale" incrocia quella che rinvia alla cultura generale e disciplinare (stesso discorso per la SSIS) – nel sistema universitario ha aperto alla necessità di dare un nuovo volto alla "didattica universitaria", all'insegnamento universitario, tenuto conto del fatto che in sede accademica il privilegio è stato sempre assegnato alla "ricerca" con la messa tra parentesi del capitolo della didattica, senza per altro mai tener conto né delle esigenze di quanti operano sul campo né dei contributi che i prodotti della loro professionalità possono offrire. Atteggiamento questo che non è solo dei "disciplinaristi" in generale, ma ha cittadinanza anche tra docenti di scienze dell' educazione e di scienze pedagogiche. Il "nuovo" indirizzo che apre, nel caso del corso di laurea e più ancora nel caso della SSIS, al "professionale", chiede, infatti, impegni nella direzione dei *saperi,* sempre più paradigmaticamente chiamati ad aprirsi e ad essere discussi almeno nel loro diventare "discipline", "materie" di insegnamento e di apprendimento, ma anche nel campo del *saper essere* e del *saper fare.*

I lunghi anni che hanno visto esperienze di formazione, in particolare sotto il capitolo dell'aggiornamento e della formazione in servizio degli insegnanti, e riflessioni sulla formazione iniziale degli insegnanti, anche sulla scorta di indicazioni, studi, esperienze e ricerche straniere, permettono di mettere in fila proprio i molti problemi che l'università deve affrontare per rispondere a quanto le viene richiesto nei campo della formazione iniziale (e continua) degli insegnanti, liberando il discorso dal "volontariato" di alcuni docenti, che sono da tempo impegnati in questo discorso, e consentendo un suo incardinamento nel sistema universitario.

L'attivazione del "nuovo" Corso di laurea in Scienze della formazione primaria (lo stesso argomentare vale per la specializzazione *post-lauream* per gli insegnanti della Scuola media di primo e di secondo grado), pertanto, va letta come una formidabile opportunità che pone l'università, tutta l'università, di fronte ad un problema a lungo trascurato, e diventato centrale nella ricerca pedagogica di questi ultimi anni, senza cadere in un panpedagogismo in maniera che non può non risultare pervasivamente "parolaio", invadente e, per ciò stesso, insopportabile: si tratta del nostro caso, e il conforto in questa direzione viene dalla 341/91,

di dare corpo e sostanza, nell'ambito dell'università, non *solo* alla ricerca, ma *anche* alla didattica e alla formazione.

Le "forti" riserve che sono tutte riconducibili a quella che può essere considerata una situazione di stallo dell'università, "accademicamente" chiusa in una ricerca che difficilmente s'incontra con la scuola, con gli insegnanti, con quelle che sono le "esigenze" della pratica educativa, cosicché *tutto* il "sapere" accademicamente elaborato e prodotto non è tutto il sapere di cui l'educazione e la scuola hanno bisogno per crescere e rinnovarsi. In un contesto così caratterizzato, non ha molto senso chiedersi se un'eventuale responsabilità nella formazione degli insegnanti debba essere rimessa ad un dipartimento di scienze dell'educazione oppure ad un ipotetico centro interdipartimentale, perché ciò che è in questione è il *ruolo* stesso dell'università di fronte a questo compito.

Per l'altro corno è possibile tenere fissi almeno dei "punti di riferimento" in relazione ai quali il profilo può essere tracciato. Intanto un insegnante vive "nel" e "del" suo tempo; l'azione pedagogica non può essere vista separata da una certa concezione dell'uomo e della società. Senza lasciarsi irretire dalle panie di un'azione "politica", nel peggiore senso del termine va detto che l'educazione, e quindi l'insegnante, presenta un ruolo, esplicitamente o implicitamente politico. È necessario, pertanto, che questo ruolo sia vissuto nel rispetto di tutti e di ciascuno, offrendo nei propri comportamenti l'esempio vivente della tolleranza più autentica.

Particolarmente privilegiata resta la relazione dell'insegnante con i *saperi*, tanto che spesso «l'insegnante viene definito come colui che sa e che deve trasmettere agli altri il sapere». Certo oggi non possiamo non osservare che nessun uomo, al dì là delle sue capacità intellettuali, può dominare il sapere del nostro tempo. Né va dimenticata l'ombra della obsolescenza che si stende su tutto, tanto che sono in difficoltà persino, nel settore di competenza, gli stessi specialisti. Ne deriva la necessità di stabilire nuovi tipi di rapporti con il sapere contemporaneo. A partire dalla consapevolezza che – ed è un principio da tenere presente anche nella formazione degli insegnanti – «le nuove conoscenze maturano ad un tale ritmo che l'aggiornamento costituisce una delle preoccupazioni fondamentali della formazione».

Il primo passaggio, pertanto, nell'acquisizione di un certo sapere è dato dal controllo che si riesce ad avere di un insieme di conoscenze che vanno viste come conoscenze fondamentali, indispensabili per la costruzione di un sapere in un determinato campo. Sono quelli che vengono chiamati "programmi quadro". Si ritiene che la costruzione articolata e solida di un sapere non possa essere ottenuta senza il controllo in un certo modo stabile e sicuro di un pacchetto di conoscenze di base, senza l'utilizzazione corrente di conoscenze, di concetti, di proprietà, senza che "lo studente" abbia a disposizione un traliccio grazie al quale conoscenze, concetti, proprietà, in un determinato campo, possano essere acquisiti, fissati, organizzati e quindi essere disponibili ed utilizzati.

Tutto questo, però, va coniugato, in termini pedagogici e didattici, con le fasce d'età e, nel nostro caso, non solo nella direzione degli "studenti universitari" ma

anche, e soprattutto, in quella che tocca i destinatari ultimi della formazione, gli alunni. In parole diverse, nella direzione della "pratica educativa", quel vasto settore sovente trascurato che ha i suoi vertici «nella decisione, nella gestione dell'azione pedagogica, nell'azione propriamente detta», in cui si incontrano «le pratiche che emergono dai testi ufficiali, quelle che sono indicate nelle riflessioni pedagogiche e quelle che nascono direttamente dal campo degli operatori scolastici». Questo triangolo della "pratica professionale" ha un posto di primo piano nella formazione degli insegnanti, essendo la pratica, con le risorse offerte dalla riflessione e dalla documentazione, una delle fonti del "sapere pedagogico".

Tirocinio, qualità della formazione, attori di processo

RICCARDO SCAGLIONI
Supervisore del Tirocinio SSIS Veneto
Vicepresidente ANFIS*

Nelle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento la formazione iniziale degli insegnanti è fortemente caratterizzata dall'esperienza di tirocinio, fase nella quale l'asse dell'apprendimento viene, per così dire, spostato dall'aula accademica all'ambiente di lavoro del futuro insegnante. Per questo motivo il tirocinio è ritenuto da più parti il momento di apprendimento maggiormente significativo dell'intero percorso di specializzazione.

Tirocinio "in" formazione: placement e simultaneità con la formazione accademica

Il tirocinio è, in generale, la fase del percorso formativo di specializzazione in cui l'apprendimento avviene *in situazione* e sotto la guida di professionisti esperti nel ruolo. In questa fase, la sede dell'apprendimento corrisponde al contesto professionale di riferimento, meta del percorso di specializzazione all'insegnamento: la scuola.

Il tirocinio si svolge *nella scuola* non solo perché lo specializzando si trova ad operare per gran parte del tempo nelle scuole ospitanti, ma soprattutto perché

*Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisori. Dal febbraio del 2009 Riccardo Scaglioni è Presidente dell'Associazione.

nel tirocinio gli *attori* del processo, che accompagnano l'esperienza formativa, sono professionisti esperti appartenenti all'ambiente scolastico[1].

Il tirocinio, inoltre, si sviluppa all'interno del percorso universitario di specializzazione e simultaneamente all'apprendimento accademico realizzato nei corsi del piano di studi.

Questa *simultaneità* rispetto ai luoghi, *università* e *scuola*, e rispetto alle modalità di apprendimento, *accademico* e in *situazione*, contraddistingue un *tirocinio "in" formazione* da altre esperienze di apprendistato non incardinate e integrate in un percorso di formazione specialistico universitario.

Solo un tirocinio *in formazione* può assicurare, attraverso un opportuno coordinamento didattico, l'adeguato collegamento degli apprendimenti teorici acquisiti nei corsi accademici di area professionalizzante (didattiche e laboratori) con l'esperienza osservata, partecipata e sperimentata nella scuola.

La filiera dell'apprendimento di area professionalizzante-disciplinare nelle SSIS: didattica, laboratorio, tirocinio

La filiera della formazione professionale-disciplinare nelle SSIS si sviluppa nei corsi di didattica disciplinare, in quelli di laboratorio didattico, nel tirocinio e nelle interazioni realizzate fra questi diversi livelli del percorso formativo. I *corsi di didattica* delle discipline, infatti, presentano i modelli teorici di riferimento, i *corsi di laboratorio didattico* offrono la possibilità di costruire in situazione simulata progetti didattici attuabili e il *tirocinio* mette gli specializzandi nella condizione di contestualizzare le azioni progettate, osservando i requisiti ambientali del contesto di lavoro e adattando modelli e progetti a situazioni reali, con l'accompagnamento del *tutor* d'aula e il coordinamento, la supervisione e la riflessione sulle azioni realizzate del supervisore di tirocinio, che assicura i necessari collegamenti fra questi differenti ambiti d'intervento.

Team learning, riflessività nel tirocinio, dimensione di ricerca

Quando si pensa al tirocinio è facile credere che si tratti di una esperienza di apprendimento *individuale*. La *linea* di collaborazione più facilmente riconoscibile è quella che sussiste fra *tirocinante-coordinatore del tirocinio (supervisore di tirocinio)-tutor (docente accogliente)*. Non esiste, tuttavia, solo questa linea d'interazione, ne esiste anche una meno evidente per gli osservatori esterni, ma ugualmente importante.

L'esperienza di tirocinio infatti è un esperienza di apprendimento in gruppo, oltre che, evidentemente, individuale. Gli specializzandi, prima di iniziare il ti-

1 Il supervisore di tirocinio e il *tutor* d'aula sono infatti insegnanti.

rocinio, vengono raggruppati in *classi*[2] ciascuna delle quali è affidata a un supervisore di tirocinio che ne assume la responsabilità didattica. È la classe di tirocinio che viene dapprima preparata ad affrontare l'esperienza di tirocinio presso la scuola e successivamente guidata a condurre questa esperienza con padronanza e consapevolezza anche attraverso i necessari collegamenti con i contenuti dei corsi teorici. È sempre nella classe di tirocinio che vengono sviluppate e condivise, con le metodologie tipiche dell'*adult learning*, le riflessioni sulle esperienze vissute da ciascuno specializzando nelle diverse scuole. È ancora nella classe di tirocinio che si sviluppano le dinamiche tipiche dell'approccio di ricerca capaci di dotare l'esperienza della necessaria dimensione innovativa e progettuale. È, infine, il gruppo-classe che in molti casi si organizza e si scambia materiali, informazioni, consigli, impressioni, dubbi, con la mediazione e il supporto fondamentale del supervisore di tirocinio.

L'intrecciarsi di questi legami in una rete di relazioni e interazioni, potenzia notevolmente il valore formativo del tirocinio e segna una profonda differenza fra questo modello, basato sul *team learning*, sulla riflessività e sulla dimensione di ricerca[3], e quello del tirocinio svolto individualmente e in un'unica scuola.

Anche in questo caso le funzioni di coordinamento, *counselor* formativo e guida svolte dal supervisore di tirocinio hanno un ruolo centrale e determinante nel raggiungimento di un adeguato livello di qualità formativa dell'esperienza.

Gli attori di processo e il coordinamento didattico del tirocinio

Nel quadro d'insieme di questa filiera dell'apprendimento ogni figura coinvolta ha, individualmente, un ruolo ben definito e funzionale al successo formativo. Lo hanno i *supervisori di tirocinio* che, come si è già messo in rilievo, hanno il ruolo di progettazione, di guida e di coordinamento del tirocinio: è su di essi che grava la responsabilità principale del successo d'apprendimento; lo hanno gli *specializzandi*, che in funzione del loro atteggiamento verso il tirocinio e della loro disponibilità a collaborare ne determinano la riuscita; lo ha il *gruppo-classe*, che attraverso le interazioni che si sviluppano al suo interno è in grado di potenziare e di ampliare le competenze sviluppate in ciascuno specializzando; lo hanno le *scuole ospitanti* (*accoglienti*) e il personale in esse operante (dirigente scolastico, personale docente e non docente), che rendono realizzabile l'esperienza e restituiscono la misura della collaborazione fra scuole e università; lo hanno i

2 Una *classe di tirocinio* è composta da circa 10-15 specializzandi per ciclo di corso. Il ciclo nella SSIS corrisponde all'anno accademico in cui è bandita la selezione degli specializzandi. Fino all'anno accademico 2007/2008, è stato bandito un ciclo all'anno fino ad arrivare al IX ciclo SSIS nell'a.s. 2007/2008.

3 Lo sviluppo di questa dimensione di ricerca è facilmente riconoscibile da un'analisi di molte delle relazioni finali del tirocinio e delle tesi di specializzazione prodotte dagli specializzandi durante l'esame conclusivo di specializzazione (che coincide con l'esame di stato di abilitazione).

docenti dei corsi di laboratorio, che rivestono un ruolo fondamentale nell'elaborare le proposte didattiche da far migrare nelle classi scolastiche durante il tirocinio; lo hanno, infine, i *docenti tutor d'aula* delle scuole accoglienti (*docenti accoglienti*), che accompagnano e affiancano il singolo specializzando in aula e collaborano con il supervisore per il successo dell'esperienza di tirocinio.

Per garantire efficacia a tutto il processo non basta che questi soggetti siano formati al ruolo, è necessario che siano consapevoli della loro funzione nel quadro complessivo delle attività formative e che siano messi in condizione di poter coordinare tra loro gli interventi di cui sono responsabili. Per rendere possibile questo coordinamento non è sufficiente agire sul piano organizzativo, come può fare un ufficio di segreteria: serve un vero e proprio *coordinamento didattico* da realizzarsi prima, durante e dopo i periodi di attività nelle scuole accoglienti e simultaneamente alla formazione accademica che si sviluppa nei corsi.

Condizioni del tirocinio per la qualità della formazione iniziale degli insegnanti

Dalle brevi osservazioni fatte derivano alcune conseguenze rilevanti soprattutto in vista della revisione e/o della proposta di nuovi modelli di formazione iniziale degli insegnanti, anche al fine di valorizzare quanto di utile e positivo è emerso in questi dieci anni di attività nelle scuole di specializzazione:

1. il tirocinio è un ambiente formativo composito, nel quale scuola e università sono rappresentate e integrate fra loro per garantire al percorso i necessari requisiti di formazione, ricerca e sperimentazione. La *simultaneità* e la *continuità* del tirocinio rispetto al percorso di apprendimento sono fondamentali per garantire il necessario coordinamento tra formazione accademica, ricerca e sperimentazione sul campo;
2. il tirocinio deve essere svolto all'interno di una *classe di tirocinio* affidata ad un docente esperto del ruolo professionale che sia strettamente collegato con l'università. Nella classe di tirocinio i saperi si scambiano e si confrontano, in essa si riflette sulle diverse esperienze per condividerle, grazie all'interazione fra i soggetti in formazione, e analizzarne i significati, grazie alla guida e al supporto del supervisore di tirocinio; in essa si sviluppa la necessaria dimensione di ricerca dell'esperienza, fondamentale per l'innovazione;
3. il tirocinio, per essere altamente qualificante, deve essere svolto in *scuole diverse per periodi differenti*, in modo che lo specializzando possa disporre di uno spettro articolato della realtà di lavoro. È fortemente limitante far sviluppare il tirocinio presso un'unica scuola e senza il necessario incardinamento dell'esperienza nel quadro accademico, formativo e di ricerca, di riferimento;
4. per un tirocinio di qualità è necessario prevedere delle figure di coordinamento, non solo sul piano organizzativo, ma soprattutto su quello didattico.

Questa funzione è stata svolta nelle SSIS dai supervisori di tirocinio, che in questo ruolo hanno oggi le competenze più qualificate.

Prospettive: importanza delle figure di coordinamento nel tirocinio, transitorietà nel ruolo

Se nel nuovo modello di formazione iniziale degli insegnanti il tirocinio rimarrà, come si auspica, un elemento cardine del percorso di formazione specialistica per l'insegnamento, esso avrà certamente bisogno di figure esperte che sappiano progettarlo, coordinarlo con le attività formative accademiche, governarlo nel suo sviluppo, dotandolo della necessaria prospettiva di ricerca e di riflessione sull'azione. Figure esperte, che non possono che provenire dalla scuola, che sappiano rilevare, e far rilevare gli aspetti più significativi dell'esperienza, che lo sappiano fare in un gruppo in formazione e che sappiano guidare questo gruppo e ciascuno dei suoi membri al successo formativo.

Lascia alquanto perplessi l'idea che si possa pensare di affidare il ruolo di coordinamento e governo del tirocinio a figure professionali *transitorie* o, per usare un altro linguaggio, sottoposte a un forte *turnover*, motivando tale scelta con la logica della disseminazione positiva delle buone pratiche apprese da chi è stato utilizzato nel ruolo. Coordinare un tirocinio non può essere considerato un ruolo "esecutivo", esercitabile con competenza da chiunque abbia un certo numero di anni di servizio a scuola. Servono al contrario docenti esperti, selezionati e appositamente formati al ruolo[4], sui quali è necessario investire seriamente. Professionalità della scuola altamente qualificate che sappiano gestire e condurre processi complessi quali quelli del tirocinio integrato nel sistema di formazione universitaria, improntato alla ricerca e centrato sulla riflessività. Professionisti in possesso di alte competenze didattiche disciplinari, di padronanza nelle metodologie d'insegnamento e nella gestione delle diverse situazioni tipiche professionali, di competenze qualificate nell'*adult learning* e nel *counseling* formativo. Figure strettamente connesse con le attività accademiche sviluppate nei corsi di laboratorio didattico che sappiano trarre da essi i migliori vantaggi per il tirocinio e per la qualità della formazione complessiva. Figure che per svolgere questo ruolo non possono che essere parzialmente sollevate dalla funzione docente svolta nella propria scuola sede di servizio (semiesonero dall'insegnamento, come già disposto dalla legge n.315/1998).

Se si vuole, infine, una ricaduta positiva sull'intero corpo docente, dell'esperienza svolta da chi ricopre questo ruolo, non è con la *transitorietà circolare* – dove chi è partito da una posizione si ritrova alla fine del percorso nella medesima posizione di partenza (seppure con migliori e più qualificate competenze) – che si può inne-

4 Competenze nel campo della formazione per adulti, del counseling formativo, della gestione di gruppi di ricerca, nella progettazione della didattica, nel campo della riflessività, tanto per fare alcuni esempi di ambiti di competenze di cui chi riveste questo ruolo deve disporre.

scare nel modo migliore questo processo virtuoso. Più opportuno sarebbe offrire una concreta prospettiva di carriera nel campo della didattica alla quale i docenti possano legittimamente aspirare come qualunque altro ruolo professionale qualificato. In questo modo la ricaduta positiva sarebbe assicurata da un prospettiva di sviluppo professionale che chi aspira al ruolo si preparerebbe ad affrontare, risolvendo così anche una parte del deficit motivazionale di cui soffre da tempo la professione docente.

Responsabilità nelle scelte del modello formativo

La qualità del tirocinio nella formazione iniziale degli insegnanti e in ultima analisi la qualità stessa degli insegnanti abilitati dipendono in gran parte dalla consapevolezza dell'importanza di questi elementi, che sono strettamente legati alla comunità professionale cui i futuri insegnanti apparterranno. Sarà la capacità del decisore politico e istituzionale di saldare questi fattori con il contesto accademico nel quale è opportuno che i percorsi di formazione iniziale degli insegnanti si sviluppino a determinare il livello qualitativo di un sistema di formazione chiamato a formare *insegnanti che sappiano insegnare*.

Nel considerare gli ostacoli da superare per conseguire questi risultati non si può, infine, fare a meno di osservare che esiste una sottile ma significativa linea di demarcazione che divide il criterio di spesa da quello di *investimento*. Non v'è dubbio su quale dei due si debba puntare per una scuola di qualità: investire sulle risorse umane è un impegno che dovrebbe caratterizzare non solo la scuola, che per sua natura è chiamata a svolgere questa funzione, ma anche, e forse soprattutto, la struttura tenuta a preparare professionalmente chi nella scuola dovrà saper insegnare con adeguate competenze professionali.

Una neoabilitata "legge" la sua esperienza SSIS

BARBARA STURMAR
Specializzata SSIS Trieste

Per quanto riguarda la mia esperienza SSIS, vissuta da specializzanda triestina dell'Area umanistica, posso affermare che si è trattato di un biennio veramente arduo, sia per l'impegno richiesto dallo studio, sia per l'obbligo di frequenza alle lezioni, che comunque ha permesso ai miei compagni dell'ottavo ciclo e a me di consolidare le conoscenze sulle materie di insegnamento previste dalle rispettive classi di concorso, di imparare utili strategie didattiche da utilizzare in classe e soprattutto di migliorare la nostra capacità relazionale nei confronti dei nostri futuri studenti. Infatti il fondamentale ruolo educativo legato alla professione dell'insegnante è stato spesso ribadito dai nostri docenti di Area comune, diventando conseguentemente oggetto di riflessione personale e di discussione comune in molteplici occasioni.

Durante il biennio, sono risultate molto utili le lezioni dei docenti delle materie caratterizzanti, che hanno pensato di riorganizzare e problematizzare i contenuti della loro disciplina proposti in classe allo scopo di renderli fruibili e utili a un uditorio di futuri insegnanti della scuola secondaria di primo e di secondo grado, che a loro volta dovevano pensare di renderli comprensibili a dei ragazzi di un'età compresa tra gli 11 e 19 anni. A questo proposito desidero ricordare, anche a nome di diversi colleghi, una docente di storia che non solo ci ha istruiti per insegnare attualmente usando metodologie didattiche mirate e coinvolgenti per gli studenti, ma ci ha dato anche la possibilità, grazie a delle uscite didattiche

organizzate nei fine settimana, di sperimentare come il territorio della nostra regione si presti perfettamente a illustrare e approfondire proficuamente fatti e avvenimenti di diversi periodi storici (in prospettiva di un uditorio di preadolescenti e adolescenti, spesso poco motivati e scarsamente stimolati dall'ambiente circostante).

Proprio per quanto riguarda le uscite sul territorio, non posso esimermi dal ricordare quelle svolte per approfondire alcuni argomenti trattati durante le lezioni di geografia e in particolare il docente di questa disciplina, che ci ha permesso di diventare (soprattutto per chi oggi insegna nella scuola secondaria di primo grado) degli appassionati e preparati insegnanti di questa materia, attenti all'educazione ambientale e abili anche con il "didattichese". Infatti è stato anche grazie al suo impegno che abbiamo compreso ed approfondito il significato di acronimi inizialmente indecifrabili quali POF e UdA, nonché la sostanziale differenza tra abilità, conoscenze e competenze.

L'utilità di tutto ciò è stata evidente già durante i tirocini: una delle parti essenziali della SSIS, che ci ha offerto la possibilità di entrare in un'aula scolastica per un cospicuo numero di ore, dovendo anche organizzare e svolgere in classe qualche lezione, sperimentando un contatto diretto con gli alunni e i futuri colleghi. Questa esperienza ha avuto esiti altamente formativi e utili in un percorso che ci ha visti maturare già nel passaggio dal primo al secondo anno, permettendoci di sperimentare concretamente quanto stavamo apprendendo nel corso delle lezioni. La possibilità di confrontarci con i supervisori dei tirocini ha favorito il confronto delle diverse esperienze, facendo emergere le difficoltà oggettive, le problematiche relazionali e i limiti materiali che spesso i docenti si trovano a dover gestire e superare nel corso del quotidiano svolgimento del loro lavoro. Conseguentemente anche le nostre dissertazioni finali, in merito ai primi approcci con il mondo della scuola, sono risultate qualitativamente più accurate e attente ai molteplici aspetti di cui un attento insegnante deve tener presente per svolgere al meglio la sua impegnativa professione.

Il lato un po' oscuro della nostra esperienza SSIS ha riguardato i parametri di valutazione degli elaborati scritti, poiché, probabilmente a causa della scarsità di tempo a disposizione e dell'enorme quantitativo di lavori da esaminare, i docenti dell'Area comune non sempre ci hanno potuto illustrare chiaramente le nostre eventuali lacune. Inoltre, più in generale, le difficoltà riscontrate nella calendarizzazione degli esami e nell'organizzazione degli orari dei numerosi corsi a volte ci hanno costretti a ritmi di lavoro molto serrati. Conseguentemente abbiamo perso l'occasione di rivedere ulteriori aspetti della nostra preparazione, che ci siamo quindi ripromessi di approfondire successivamente.

Tuttavia, superata la stanchezza, con l'abilitazione in tasca e trovandoci finalmente iscritti in prima fascia, posso affermare che il biennio della SSIS è stato un'esperienza positiva, anche se le misure restrittive e alcuni parametri apparentemente frettolosi, attualmente adottati dal Governo in carica in merito all'istruzione obbligatoria nel nostro paese, hanno momentaneamente congelato il re-

clutamento del corpo insegnante e quindi deluso in parte le nostre aspettative nei confronti del mondo della scuola.

Spero vivamente che l'incontro di oggi possa servire a sottolineare come gli insegnanti precari non siano assolutamente dei fannulloni e non rappresentino in nessun caso un peso economico dello Stato.

Siamo invece il futuro della scuola italiana e una preziosa risorsa da utilizzare al meglio!

Dalla laurea triennale al tirocinio: la ricerca di un percorso coerente

ANNA STORTI
Coordinatore Area Linguistico-letteraria
SSIS Trieste

Uno degli aspetti più preoccupanti nell'attuale situazione di incertezza sul futuro della formazione degli insegnanti è, a mio avviso, il fatto che chi ora pensa di modificare il percorso formativo per l'accesso alla professione docente ne parla come di un problema a sé stante, privo di collegamenti con la precedente necessaria preparazione nelle facoltà universitarie: si dice, da un lato, di volere impostare su nuove basi i corsi di preparazione all'insegnamento, dall'altro lato, si parla nuovamente di riformare l'università, ma senza stabilire i necessari collegamenti tra le due cose. In realtà, come è ovvio, la formazione di un insegnante comincia negli anni degli studi universitari, con l'assimilazione dei contenuti delle discipline, di base e specialistiche, che costituiscono il bagaglio di conoscenze indispensabili a un insegnante, e con l'acquisizione del metodo di studio e di ricerca specifici di ogni disciplina, che rappresentano un indispensabile requisito per una efficace trasmissione del sapere.

Invece accade che nelle Facoltà abbiamo appena finito di lavorare alla riorganizzazione dei corsi di laurea triennale e specialistica, in applicazione del D. M. 270/04, ma, benché il decreto imponesse di prestare attenzione ai possibili sbocchi professionali dei laureati dei diversi corsi di studio, tutto questo lavoro di messa a punto dei *curricula* è stato impostato sulla base di criteri diversi da quelli che avrebbero potuto portare alla individuazione delle conoscenze necessarie e indispensabili per l'insegnamento di questa o quella materia. L'indicazio-

ne dell'insegnamento come possibile sbocco dei laureati in Lettere, ad esempio, è del tutto generica e non ha potuto guidarci nella composizione dei piani di studio di coloro che frequenteranno la laurea triennale e le lauree specialistiche.

È la seconda volta che si opera una ristrutturazione dei corsi di studio senza collegarli con la formazione degli insegnanti. La prima volta, al momento dell'attivazione della riforma detta del 3+2, avevamo addirittura ricevuto l'esplicita direttiva di non preoccuparci della questione, perché la formazione insegnanti sarebbe stata regolamentata con disposizioni finalizzate allo scopo. Purtroppo queste non sono mai venute. E ora abbiamo nuovamente operato al buio, senza sapere nemmeno quali materie i nostri laureati potranno insegnare, se verranno mantenute o se saranno modificate le classi di concorso attuali, e pertanto quali discipline è necessario che gli studenti frequentino nel loro iter universitario, e per quanti crediti.

A quanto vedo come docente di Letteratura italiana in una Facoltà di Lettere, dai nostri corsi di laurea specialistica escono laureati che hanno approfondito passabilmente, al massimo, una disciplina, generalmente quella della tesi di laurea, mentre delle altre hanno, nel migliore dei casi, un'infarinatura piuttosto superficiale e conoscenze frammentarie. È il risultato di un'organizzazione dei *curricula* dettata più dalle esigenze della ricerca specialistica in un settore delimitato che da quelle della formazione di docenti di scuola secondaria, che dovranno insegnare non una, ma più materie. La normativa vigente (D. M. 22 del 9 febbraio 2005, All. A) prevede che possa accedere all'insegnamento solo chi ha acquisito negli anni universitari un congruo numero di crediti nelle materie caratterizzanti ciascuna classe di concorso (e gli studenti faticano non poco a conciliare le prescrizioni dei Corsi di studio con i requisiti necessari per accedere all'insegnamento e spesso, a questo fine, sono costretti a sostenere esami in soprannumero). Ma, da un lato, il numero di crediti obbligatori per accedere all'insegnamento è insufficiente a dare una preparazione adeguata soprattutto in alcune materie, e, dall'altro, il sistema del conteggio dei crediti, che pure è nato per motivazioni condivisibili, ci ha costretti a ridurre drasticamente i programmi d'esame, soprattutto quelli delle discipline generali. Ne deriva che gli studenti, che nella scuola acquisiscono una preparazione di base sempre più carente, anche dall'università ormai ricavano una preparazione più limitata e superficiale di quella offerta dai corsi del vecchio ordinamento e si specializzano spesso senza avere alle spalle conoscenze di base larghe e sicure.

Negli ultimi anni, a causa di questo progressivo restringimento delle competenze dei nostri laureati, ero andata convincendomi della necessità di riformare le vecchie "classi di concorso". Ormai nessun laureato in Lettere, ad esempio, ricava dalla sua formazione universitaria le conoscenze necessarie per insegnare nella scuola secondaria italiano, storia, geografia, e in aggiunta latino e greco nelle classi che lo prevedono. Raggruppamenti di cattedra così ampi erano possibili nel passato, quando vigeva un sistema universitario diverso, che specializzava meno ma offriva certamente una più ampia preparazione di base. Mi ero con-

vinta, quindi, che la conseguenza inevitabile della progressiva specializzazione degli studi universitari fosse la formazione di insegnanti preparati a insegnare una sola disciplina (o italiano, o storia, o geografia), come accade in molti paesi europei. Una scuola di docenti monodisciplinari non mi sembrava una grande conquista: vedevo in questo il rischio non solo di una eccessiva frammentazione del sapere, ma anche di un impoverimento del rapporto educativo tra insegnanti e studenti (conseguenza inevitabile di un'organizzazione scolastica che avrebbe dovuto prevedere, in ogni classe, un maggior numero di insegnanti, ciascuno impegnato per poche ore). E tuttavia, l'indirizzo impresso ai corsi di studio universitari mi sembrava portasse inevitabilmente a quella soluzione.

Invece ora il Ministro ha dichiarato in varie interviste che sta pensando di istituire abilitazioni a più largo raggio, affinché sia possibile trasferire facilmente gli insegnanti da una cattedra all'altra (e il modo in cui gli uffici scolastici provinciali hanno provveduto quest'anno all'assegnazione di incarichi e supplenze fa sorgere il sospetto che abbiano già ricevuto istruzioni che vanno in questa direzione). Simili provvedimenti sono dettati ovviamente da ragioni economiche, di risparmio, non certo pedagogiche, e, se attuati con faciloneria, porterebbero a immettere nella scuola insegnanti dalla preparazione superficiale proprio sui contenuti delle materie di insegnamento, con conseguenze ovviamente molto gravi per la qualità della scuola nel suo complesso.

La SSIS, con la sua struttura equilibrata, articolata in corsi di psico-pedagogia, approfondimenti disciplinari, laboratori didattici, tirocinio, ha rappresentato un'importante novità rispetto alla forma precedente di reclutamento degli insegnanti, mediante concorsi, che avevano un carattere principalmente nozionistico e non permettevano di valutare le attitudini e le capacità didattiche dei candidati. Con la creazione di una Scuola di specializzazione appositamente ideata per la formazione degli insegnanti, si era riconosciuto implicitamente che le nozioni non bastano a formare un buon insegnante, ma che sono necessarie anche conoscenze nel campo delle scienze dell'educazione e un contatto preliminare con il mondo della scuola, attraverso un tirocinio di osservazione e di esperienza guidata.

Ma se è vero che le nozioni non bastano, non si può ovviamente prescindere da esse e ora corriamo il rischio di mandare nella scuola insegnanti privi delle conoscenze disciplinari indispensabili a svolgere efficacemente la funzione di trasmissione del sapere: non parlo solo della quantità di nozioni che un aspirante professore deve possedere, ma anche dei fondamenti epistemologici delle singole discipline, di metodologie di studio e di ricerca specifiche per ognuna di esse, che non si acquisiscono seguendo un corso di 3 o 6 crediti, ma richiedono una ben più duratura familiarità di studio.

In linea di principio non sono contraria all'idea di insegnanti che siano in grado di muoversi disinvoltamente – ma con competenza! – in campi disciplinari affini ma diversi. Chi ha una formazione pluridisciplinare porterà anche nell'insegnamento la capacità di stabilire fruttuosi collegamenti tra le discipline e di co-

municare una visione unitaria del sapere. Inoltre, se uno stesso insegnante ha la responsabilità dell'insegnamento di più materie, avrà un orario di cattedra articolato su più ore in ciascuna classe, il che offre l'indubbio vantaggio di consentire una migliore reciproca conoscenza tra docenti e allievi e relazioni più profonde e fruttuose. Ma insegnanti di questo tipo vanno formati accuratamente, pensando non tanto alla ricerca quanto a dare loro solide basi di conoscenze sui contenuti di tutte le diverse materie di insegnamento: non possono uscire da classi di laurea specialistiche come le nostre attuali lauree di secondo livello.

Abbiamo sentito dal prof. Luzzatto che il gruppo di lavoro di nomina ministeriale, incaricato di avanzare proposte sulla formazione iniziale dei docenti, sarebbe orientato a suggerire la costituzione di classi di laurea magistrale nuove, pluridisciplinari, ma solo per l'insegnamento nella scuola secondaria di primo grado, mentre per l'insegnamento nella scuola superiore verrebbero utilizzate le lauree magistrali ordinarie, con il semplice inserimento nei *curricula* di alcuni crediti di Scienze dell'educazione.

Da quanto ho detto dovrebbe risultare chiaro che io temo molto le conseguenze di una simile soluzione. Sono convinta che, nell'interesse della scuola e della cultura in generale, la formazione degli insegnanti andrebbe ripensata interamente, progettando un percorso formativo, diverso dagli attuali corsi di laurea, creato appositamente per chi intenda dedicarsi all'insegnamento, a partire dal triennio. Questo appare tanto più necessario, in quanto l'orientamento ufficiale è di ridurre a un solo anno il corso abilitante post-laurea, nel quale si concentrerebbero prevalentemente corsi di Scienze dell'educazione e il tirocinio.

Non starò a ripetere quanto ha già detto benissimo Luzzatto, criticando i progetti ufficiosi per la FII, sui limiti di un iter formativo che preveda il contatto tra università e scuola solo all'estremo limite del percorso, che non dia peso adeguato alle didattiche disciplinari e che collochi in successione temporale quelle attività (approfondimenti disciplinari, laboratori didattici, Scienze dell'educazione, tirocinio) che nella SSIS si svolgevano parallelamente, favorendo una fertile interazione dei diversi piani di lavoro.

A tutto questo, secondo me, si deve aggiungere il fatto che, nell'attuale struttura universitaria, più attenta al progresso della ricerca che alla scuola, nemmeno i contenuti di tutte le discipline d'insegnamento possono essere acquisiti in modo appropriato e sufficiente. Occorre quindi, a mio avviso, riformulare l'intero percorso di formazione degli insegnanti, a partire dal primo anno di studio universitario. Si potrebbero introdurre, ad esempio, sia nelle lauree triennali sia in quelle specialistiche, *curricula* pensati appositamente per coloro che intendono dedicarsi all'insegnamento, che andrebbero formulati con l'occhio attento ai programmi scolastici e con la piena cognizione delle materie o dei gruppi di materie che dovrebbero essere comprese nelle varie classi di abilitazione (il che rende indispensabile e urgente che il Ministero provveda alla ridefinizione o alla conferma delle attuali classi di concorso).

Anche per questo aspetto andrebbero ascoltati i suggerimenti, dettati dall'esperienza, di coloro che hanno lavorato nelle SSIS e che costituiscono il *trait-d'union* tra università e scuola.

L'università deve giustamente preoccuparsi dello sviluppo della ricerca, ma non può disinteressarsi della scuola e degli insegnanti che ne sono la spina dorsale: senza insegnanti preparati, colti e sensibili, la scuola non può vivere, ma se la scuola pubblica muore, neppure la ricerca potrà godere di buona salute.

La Tavola rotonda di Bologna

La Tavola rotonda di Bologna (*La formazione degli insegnanti: luci ed ombre dopo 10 anni di sperimentazione delle SSIS*) è nata per iniziativa CoDiSSIS, l'organismo che coordina i Direttori delle SSIS d'Italia, e del suo Presidente. Ha avuto luogo a conclusione del Seminario *La formazione universitaria degli insegnanti. Proseguire e migliorare* (Bologna 27-28 novembre 2008) promosso dal CIRE (Centro interdipartimentale di Ricerche educative dell'Ateneo di Bologna).

Nell'Auditorium del Dipartimento di Musica Spettacolo, per due intere giornate, esponenti del mondo politico, dell'Università, della Scuola (introdotti dal Direttore del CIRE Franco Frabboni) si sono interrogati su pregi e limiti di un modello formativo che ha consentito anche in Italia di accedere alla professione docente attraverso uno specifico percorso universitario.

In un contesto già teso a rileggere integralmente e con occhio critico questi dieci anni di esperienza, i Direttori delle varie sedi SSIS d'Italia hanno pensato di promuovere un momento di dibattito interno, rivolto in modo particolare a chi nelle SSIS ha operato.

Si è trattato di una sorta di appendice cordiale e informale che ha chiuso le due vivaci giornate di studio.

L'iniziativa cadeva in un momento particolarmente significativo perché era imminente la conclusione dei lavori del Gruppo ministeriale incaricato di avanzare proposte sul nuovo percorso di formazione per gli insegnanti.

Il ripensamento sull'istituzione formativa si incrociava dunque con le incertezze per il futuro e con la prospettiva delle scelte ministeriali.

Alla Tavola rotonda, presieduta da Rosa Maria Sperandeo-Mineo, erano chiamati ad intervenire, nell'ordine, Floriana Falcinelli, Gabriele Anzellotti, Giorgio Guattari, Luca Curti, Sergio Cecchin, Luciana Bellatalla, Remo Job, Anna Brancaccio (quest'ultima in rappresentanza dei Supervisori).

Alcuni dei relatori non potevano partecipare, ma la discussione registrava i contributi di qualche altro Direttore SSIS (Gaetano Greco, Riccardo Bruscagli, Giunio Luzzatto) e di alcuni Supervisori (Riccardo Scaglioni e Salvo Siciliano).

Gli apporti di tutti, circostanziati e schietti, hanno acceso alla fine un vivace dibattito del quale offriamo maggiori dettagli nella postilla *Una questione aperta* (*Infra*).

In questa sezione pubblichiamo gli interventi "previsti" di Rosa Maria Sperandeo-Mineo, Floriana Falcinelli, Sergio Cecchin e Anna Brancaccio, cui si aggiunge quello "non previsto" di Gaetano Greco.

Abbiamo chiesto a quanti non avevano potuto prendere parte alla Tavola rotonda di inviarci le riflessioni che avrebbero voluto proporre in quella circostanza; hanno accolto il nostro invito Luca Curti e Remo Job.

Luciana Bellatalla, nel contributo che ci ha inviato e con il quale apriamo questa raccolta, ha fuso il suo intervento alla Tavola rotonda bolognese con un resoconto del seminario svoltosi a Ferrara (*Infra*).

Introduzione

ROSA MARIA SPERANDEO-MINEO
Presidente CoDiSSIS

Volevo innanzitutto ringraziare gli organizzatori del Convegno che ci hanno permesso di dedicare un pomeriggio di riflessione alla esperienza delle SSIS affinché il proseguire nella esperienza di formazione universitaria degli insegnanti, cercando di migliorarla, possa essere basato su analisi di esperienze reali, criticate da coloro che a queste esperienze hanno partecipato in prima persona.

L'esigenza di ridisegnare il percorso di formazione degli insegnanti è stata, talvolta, correlata ai risultati delle indagini internazionali che pongono i nostri studenti a livelli molto bassi per quanto riguarda le competenze in rilevanti ambiti disciplinari. Ma la necessità di riqualificazione del percorso di formazione non può essere connessa alla insufficiente preparazione professionale e disciplinare fornita dalle SSIS, piuttosto ad una preparazione esclusivamente disciplinare, a cui era aggiunta una autoformazione professionale che era la prassi prima delle SSIS. Gli specializzati SSIS che attualmente ricoprono ruoli nella Scuola secondaria sono un numero assolutamente trascurabile rispetto alla globalità degli insegnanti preparati con lauree soltanto disciplinari.

Le stesse SSIS hanno già, da vari anni, avanzato la richiesta di ristrutturare il percorso di formazione iniziale degli insegnanti, fondamentalmente perché la riforma delle lauree disciplinari ha portato il percorso di formazione a 7 anni, ponendo l'Italia in una situazione anomala rispetto agli altri paesi Europei, dove la formazione iniziale è programmata in 5, massimo 6 anni. Ristrutturare il per-

corso significa guardare a quelle che sono state le attuazioni operative più valide delle linee guida del DM istitutivo delle SSIS e fondamentalmente al profilo professionale che ne costituiva la base.

Vari convegni hanno evidenziato gli aspetti positivi della esperienza SSIS che possono essere così sintetizzati:

1. Una formazione professionale che mette al centro del processo formativo LA DIDATTICA DELLA DISCIPLINA. Da qui:

- la necessità di integrare formazione teorica e pratica, in quanto la pratica è necessaria non soltanto per lo sviluppo delle competenze operative, ma anche per la contestualizzazione che consente l'acquisizione di padronanza nell'estensione della teoria e del suo ruolo, realizzando un efficace e approfondito apprendimento delle teorie e delle discipline;
- la necessità di una adeguata formazione all'acquisizione e all'utilizzo di strumenti professionali, con momenti di progettazione da sottoporre ad analisi e valutazione in specifici laboratori.

2. La costituzione di strutture didattiche universitarie preposte alla progettazione e alla gestione dei percorsi di formazione degli insegnanti dove sono presenti ed attivi rappresentanti delle istituzioni scolastiche. Tale esigenza nasce da una specifica concezione del rapporto con la pratica dell'insegnamento, vista sia come oggetto di analisi sia come contesto di progettazione, durante tutto il periodo formativo.
L'esperienza delle SSIS ha evidenziato che la *professione-docente ha una sua specificità* che include:

- la competenza in uno o più ambiti disciplinari e la capacità di rielaborare i contenuti disciplinari a fini didattici;
- la conoscenza dei processi di apprendimento specifici della disciplina insegnata, degli strumenti e dei metodi specifici e la capacità di individuare e organizzare percorsi di apprendimento che rispettino, insieme alla coerenza e alla correttezza concettuale, le caratteristiche degli studenti;
- la capacità di collegare e armonizzare il contributo formativo della propria disciplina agli obiettivi generali della formazione, a quelli delle altre discipline e al contesto sociale.

Modifiche strutturali che portino verso una Laurea Magistrale biennale seguita da un anno con funzioni esclusivamente professionalizzanti possono costituire uno struttura valida se le Lauree Magistrali sono intese come specifiche per l'insegnamento e rivolte alla acquisizione di:

- tutte le competenze disciplinari relative alle classi di concorso per le quali ci si prepara all'abilitazione;
- capacità di approfondimento attraverso una riflessione storica ed epistemologica sui fondamenti, i collegamenti con gli altri ambiti disciplinari e

inoltre (particolarmente necessario per le scienze e le tecnologie) la comprensione delle strette relazioni con i contesti sociali;
- competenza nell'utilizzo di strategie e metodi relativi alla didattica delle discipline e nella scelta, commisurata ai contesti e agli specifici temi, di strumenti adeguati;
- conoscenza, competenza progettuale e di gestione dei processi di apprendimento specifici del contesto disciplinare e conoscenza di un quadro di riferimento teorico generale per l'azione educativa e didattica.

L'anno più specificamente professionalizzante deve avere una componente rilevante dedicata al tirocinio svolto attraverso un rapporto organico, stabile e unitario per le diverse discipline con le strutture scolastiche. Ciò comporta la necessità di istituire strutture di Ateneo (o Interateneo) che realizzino un reale partenariato tra facoltà universitarie ed istituzioni scolastiche dove docenti esperti della scuola secondaria svolgano la necessaria funzione di raccordo fra università e scuola.

Tutti questi temi saranno analizzati dagli interventi della Tavola rotonda evidenziando come i diversi aspetti della esperienza SSIS ne abbiano messo in luce la indubbia rilevanza.

La formazione degli insegnanti: riflessioni su 10 anni di sperimentazione

FLORIANA FALCINELLI
Direttore della SSIS Umbria

La tendenza a definire un profilo professionale dell'insegnante mediante una serie di competenze è ormai diffusa e consolidata a livello europeo tanto che la Commissione di Bruxelles ha posto il problema delle *new competencies* degli insegnanti come questione centrale nelle politiche dei diversi stati dell'Unione europea sull'educazione.

E questo per rispondere alle esigenze di una scuola che si trova a fare i conti con cambiamenti profondi del sistema socio-culturale, con un rapido progresso scientifico e tecnologico, con dinamiche di confronto interculturale complesse.

Il quadro complessivo che emerge da tutto ciò è quello di una società che abbiamo imparato a definire *complessa* o *liquida*, con grande pluralità di prospettive, con rapidi cambiamenti, con molteplicità di punti di vista.

Queste nuove tendenze sociali, culturali, economico-politiche della società odierna impongono la convinzione che le scuole non potranno restare come sono o limitarsi ad accettare aggiustamenti superficiali. È necessario piuttosto un radicale cambiamento di mentalità, della cultura didattica, a tutti i livelli che vada soprattutto nella logica della partecipazione diffusa e condivisa.

Da ciò la richiesta di una formazione degli insegnanti che, ponendosi nella logica del *life-long learning,* costruisca una relazione profonda tra formazione e inserimento nel lavoro, tra la formazione di base e la formazione in servizio, una formazione che confluisca nel sistema universitario, ma con una particolare at-

tenzione a realizzare una stretta interazione con la scuola in un partnariato forte, in cui siano valorizzate in modo efficace le diverse competenze.

In Italia la formazione degli insegnanti ha visto lunghi anni di dibattito dal 1991 fino al 1998 , anno in cui con il D.M. 26/05/98 (G.U. 3/07/98) n.153 furono istituiti il Corso di Laurea quadriennale in Scienze della formazione primaria e la Scuola di specializzazione per l'insegnamento secondario, percorso biennale post laurea.

La proposta di criteri generali per la formazione universitaria degli insegnanti (diffusa con lettera MPI del 3 settembre 1997) elaborata dalla Commissione mista MPI-MURST ed allegata ai Decreti istitutivi del Corso di Laurea in Scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione per insegnanti di scuola secondaria mi sembra ancora oggi un buon punto di riferimento.

Dal documento allegato emerge un profilo professionale dell'insegnante complesso ancora oggi di grande attualità, caratterizzato dalle seguenti competenze:

1. ascoltare, osservare, comprendere gli allievi, cogliendone bisogni e risorse;
2. costruire un clima relazionale basato sulla fiducia e ascolto reciproco, che possa facilitare l'emergere negli allievi di sentimenti di autostima (*empowerment*);
3. progettare curricoli flessibili coerenti con le finalità e con gli orientamenti stabiliti per i vari ordini di scuola, adeguandone la realizzazione alla situazione degli allievi e al contesto scuola (autonomia);
4. rendere gli allievi sempre più padroni e partecipi delle conoscenze e delle esperienze sia nella specificità delle aree disciplinari sia nell'integrazione fra le diverse aree formative;
5. organizzare, lavorando in equipe, il tempo, gli spazi, le risorse, le tecnologie per fare della scuola un ambiente di apprendimento stimolante;
6. attivare strategie di verifica/valutazione costante del processo di insegnamento-apprendimento e del contesto scuola in cui esso si realizza;
7. facilitare la cooperazione tra gli allievi per sviluppare atteggiamenti, comportamenti di riconoscimento e rispetto dell'altro;
8. collaborare con i colleghi, i genitori, le istituzioni scolastiche, gli enti locali e le agenzie formative del territorio, in una dimensione progettuale e professionalmente qualificata;
9. svolgere attività di ricerca didattica e di formazione permanente.

È interessante notare che nel documento si intende superare l'idea di professione vista in modo statico come acquisizione di un sapere specialistico, settoriale e segmentato per accogliere l'idea di professionalità come esito di un percorso personale di formazione frutto di una sintesi creativa di saperi, esperienze e capacità, continuamente aperta a nuove sollecitazioni, e realizzata lungo tutto l'arco della vita.

In riferimento a questo quadro di competenze il curricolo sia del Corso di Laurea sia della SSIS è stato articolato su quattro tipologie formative: una pri-

ma Area centrata sulla formazione alla funzione docente attraverso l'approccio ai **saperi nelle scienze dell'educazione**, la seconda Area di **approfondimento disciplinare** in cui gli studenti, già laureati, potessero essere messi in condizione di rileggere i contenuti disciplinari attraverso la necessaria mediazione didattica, il **laboratorio** e il **tirocinio.**

Le quattro Aree sono state articolate secondo un peso formativo abbastanza equivalente, che consentisse un'autentica integrazione tra teoria e prassi, tra figura professionale e processo di formazione, tra tematiche trasversali e approfondimenti disciplinari.

È anche presente un preciso rapporto con il sistema scolastico: è infatti prevista la figura degli **insegnanti supervisori**, che operano nella struttura universitaria a supporto delle attività di tirocinio per metà del loro orario di servizio; sono inoltre coinvolti molti docenti delle classi in cui sono inseriti gli allievi tirocinanti, che svolgono un importante ruolo di **tutor** accogliente e mentore.

A distanza di molti anni dall'attuazione di questi percorsi formativi, si può dire che, pur con qualche inevitabile carenza, l'impostazione del percorso e la realizzazione dello stesso hanno manifestato alcuni significativi punti positivi.

Innanzitutto si è trattato di uno dei primi modelli formativi orientato non solo a far acquisire conoscenze, ma a promuovere la conquista di competenze professionali articolate e complesse, individuate in rapporto con le esigenze di uno specifico contesto lavorativo.

È un modello integrato in cui si sottolinea la necessità di un circolo virtuoso tra saperi teorici, laboratorio e tirocinio, tra le diverse facoltà disciplinari e tra i vari indirizzi a cui fanno riferimento le diverse classi di concorso, tra una formazione di base e una professionalità docente caratterizzata dalla costante ricerca sulla esperienza didattica, tra la ricerca teorica, che trova nell'Università il naturale contesto di riferimento, e la ricerca sull'azione didattica, che si realizza nella scuola e della quale i supervisori risultano essere i garanti.

L'assunzione di tale modello ha fatto sì che il percorso formativo venisse visto nella logica della complessità e dell'integrazione tra teoria, sperimentazione, esperienza, osservazione e riflessione sull'esperienza, che a sua volta non può prescindere dalla concettualizzazione teorica e dalle acquisizioni della sperimentazione.

Si stabilisce così un circolo virtuoso e continuo che intende superare il paradigma applicazionista, secondo il quale prima si conosce e poi si agisce, che non dà conto della valenza conoscitiva dell'azione.

Rispetto alla formazione teorica, è indubbio che l'insegnante debba possedere adeguate conoscenze dei quadri disciplinari che si riferiscono all'orizzonte culturale (le discipline) e a quello professionale (le scienze dell'educazione). Occorre che l'insegnante si formi ai saperi teorici, nei saperi, all'uso dei saperi. I saperi sono conoscenze e conoscenze organiche, ma anche aggiornate, non inerti, disposte secondo intrinseca complessità attuale, conoscenze disciplinari e transdisciplinari. Dunque i saperi sono alla base delle competenze che richiedono l'orchestrazione significativa di conoscenze ed esperienze e la mobilitazione con-

sapevole degli schemi complessi per la risoluzione di problemi autentici, i saperi sono riflessività, per riflettere su se stessi, interpretarsi, ri-vedere i propri statuti, esaminare le proprie parzialità, inoltrandosi verso una comprensione critica dei saperi e una loro reinterpretazione altrettanto critica; dunque i saperi sono in stretto rapporto con la prassi perché permettono di dare significato alle proprie narrazioni, interpretando in modo critico la propria esperienza.

La **formazione disciplinare** significa certamente conoscenza ampia ed approfondita dei contenuti di una disciplina, ma anche conoscenza della sua epistemologia, cioè dei nuclei concettuali fondamentali, del linguaggio, dell'approccio metodologico con cui la disciplina conosce la realtà e conferisce al mondo un significato specifico.

Le discipline sono forme epistemiche, punti di vista, modi di pensare il mondo e di attribuirgli significato; ogni disciplina evolve continuamente per cui un insegnante deve continuamente aggiornarsi, ricercare nella propria disciplina. Un adulto che continua ad imparare e che appare eccitato dalle sue nuove scoperte è un evento che non può lasciare indifferenti.

Il laureato nei diversi settori disciplinari, quindi avviato ad essere ricercatore nella propria disciplina, deve trasformarsi da ricercatore che fa occasionalmente l'insegnante a insegnante ricercatore che fa ricerca su come comunicare, come scegliere, decidere, progettare cosa è necessario che un ragazzo apprenda per diventare adulto colto. Il problema è che cosa bisogna conoscere di una materia per poterla insegnare? e ancora prima, che cosa succede ad una materia quando viene scolarizzata?

Si deve superare la convinzione che l'insegnamento scolastico riproduca per contenuto e per forma il sapere dell'università, non si tratta semplicemente di acquisire una tecnica comunicativa più efficace, quanto piuttosto di procedere ad una diversa codificazione del sapere scientifico, ad una rielaborazione delle conoscenze accademiche in termini diversi, pertinenti alla loro destinazione formativa. Una buona formazione disciplinare dovrà quindi permettere all'allievo futuro insegnante, movendo da una ottima conoscenza dei contenuti della materia che si presuma abbia acquisito nella laurea disciplinare, di padroneggiare i fondamenti epistemologici della disciplina, in base ai quali costruire la capacità di individuare i concetti delle discipline e di organizzare mappe di significato scientificamente corrette, di comprendere e utilizzare i linguaggi specifici, di cogliere l'evoluzione storica delle discipline, di conoscere e applicare gli specifici strumenti di indagine, di cogliere l' intersezione della disciplina con altri ambiti disciplinari, di costruire rapporti tra la disciplina e la cultura personale delle persone e le loro "conoscenze ingenue", di comprendere il valore formativo della disciplina rispetto ai compiti di sviluppo degli alunni.

D'altro canto i **saperi nelle scienze dell'educazione** (pedagogia, didattica generale, psicologia, sociologia, antropologia ecc.) dovrebbero promuovere nello studente le competenze trasversali, di osservazione e ascolto dell'allievo, di lettura critica della realtà sociale, di osservazione, progettazione, organizzazione e valutazione di percorsi didattici in situazioni istituzionali.

Non sono di per sé saperi professionali, piuttosto si tratta di saperi generali, ciascuno con una specifica epistemologia che offrono agli studenti conoscenze teoriche che non hanno una ricaduta immediata sulla prassi educativa perché la problematica scolastica-educativa si presenta caratterizzata in modo ideografico, cioè specificata da una diversità personale oltre che socio-culturale.

L'obiettivo prioritario di queste scienze dovrebbe essere piuttosto quello di promuovere nell'allievo l'intelligenza progettuale: il progetto rimanda infatti all'integrazione di alcune competenze certamente legate alla dimensione teoretica con la differenza che mentre il sapere delle scienze dell'educazione si riferisce alla "teoria della prassi", cioè ad un quadro cognitivo elaborato dalle varie scienze dell'educazione, la progettualità mette in gioco la "teoria per la prassi" vale a dire un sapere che è compito dello stesso insegnante elaborare, mediando finalità, obiettivi, contenuti, strumenti in relazione ai diversi contesti. All'insegnante occorre conquistare una modalità di pensiero critico-progettuale per elaborare le iniziative didattiche più efficaci. La teoria deve quindi diventare elaborazione riflessiva e ideativa della prassi, per pensare l'azione in chiave ermeneutica ed euristica, per coglierne i problemi e elaborare strategie di intervento adeguate.

Esiste poi un terreno di intersezione tra le scienze dell'educazione e i saperi disciplinari: quello delle didattiche disciplinari, terreno in parte ancora inesplorato che proprio nelle SSIS avrebbe dovuto trovare humus di feconda ricerca.

Occorre superare le due posizioni diverse ma speculari: la prima vede la disciplina al servizio della didattica: la didattica generale fornisce la struttura che le discipline implementano con i propri contenuti visti come mattoncini neutri rispetto allo schema didattico, così che le competenze fondamentali sono quelle relazionali e pedagogico-didattiche; l'altra pone la didattica al servizio della disciplina: fondamentale è la struttura del sapere disciplinare, la competenza principale del docente è il suo sapere disciplinare, la didattica fornisce gli strumenti operativi per la comunicazione, la mediazione e la valutazione, la "valigetta degli utensili".

La problematica dell'integrazione nasce dall'esigenza di promuovere un apprendimento significativo mediante l'attivazione di percorsi contestualizzati. In essi si affrontano situazioni problematiche, la cui soluzione richiede competenze provenienti da differenti epistemologie; posizione proposta dalla didattica per progetti, allo sfondo integratore, fino al *situated learning,* dove un percorso contestualizzato, privo della separazione *of what is learned from how it is learned ed used* favorisce un apprendimento significativo che sappiamo dalla letteratura scientifica essere attivo, costruttivo, collaborativo, intenzionale, conversazionale, contestualizzato, riflessivo.

Da ciò la necessità di pensare ad una didattica universitaria che aiuti gli studenti non solo a ricevere dei saperi chiusi, ma ad apprendere in modo attivo ad esplorare percorsi di ricerca anche in gruppo.

Allora l'integrazione non può che nascere dal **laboratorio** e **tirocinio**.

Nel Decreto del 26 maggio 1998, relativo ai "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 all'insegnamento secondario", il laboratorio viene considerato un'Area irrinunciabile per la qualificazione dei curricoli formativi universitari dei futuri docenti, come necessario complemento, oltre al tirocinio, dei percorsi formativi.

Occorre tuttavia considerare che, anche se è stato riservato un apposito spazio orario per le attività di laboratorio nella formazione iniziale degli insegnanti, sul concetto stesso di laboratorio e sulla sua traduzione operativa in ambito didattico esistono molteplici posizioni, in certi casi addirittura divergenti.

L'idea del laboratorio ha una propria tradizione nelle teorie pedagogico-didattiche e nella pratica scolastica: basti pensare per esempio alle teorizzazioni di Kerschensteiner, Dewey, Makarenko, Freinet e al suo ruolo centrale nelle esperienze delle "scuole nuove" e dell'attivismo.

La realizzazione dei laboratori ha però assunto nel tempo prospettive diversificate per cui lo stesso termine è venuto ad assumere significati diversi.

Al di là delle diversificazioni, va comunque ribadito che il concetto di laboratorio rimanda alle idee di progettazione, collegialità , metodologia della ricerca, costruzione di un prodotto, comunicazione tra esperienza informale ed esperienza formale scientifica.

In riferimento alla SSIS Umbria, il laboratorio tende a presentarsi come momento di ricerca e di sperimentazione di forme e percorsi di didattica disciplinare attraverso i quali un allievo può coniugare le competenze di didattica generale con la specificità delle diverse discipline.

In particolare si tratta di aiutare gli studenti ad elaborare progetti didattici in cui siano individuati i nuclei concettuali propri dell'argomento proposto dal docente esperto della disciplina, costruendo una mappa significativa e cogliendone i possibili raccordi con l'esperienza del ragazzo, gli obiettivi formativi, l'itinerario didattico, le scelte metodologiche, gli strumenti e i tempi previsti, le modalità di verifica e i criteri di valutazione, le possibili intersezioni con le altre discipline, eventuali percorsi differenziati.

Ciò con l'obiettivo di costruire competenze di organizzazione e gestione, progettazione e valutazione necessarie a connotare gli elementi di qualità del sistema scuola come ambiente intenzionalmente strutturato per realizzare processi di insegnamento-apprendimento efficaci ed efficienti: in particolare la qualità degli spazi, la qualità dei tempi, la qualità delle interazioni sociali, la qualità dei mediatori didattici, la qualità dei rapporti di continuità e di integrazione con i diversi segmenti del sistema formativo, la qualità dei sistemi di informazione e di documentazione, la qualità dell'intero "congegno didattico"(osservazione, valutazione, programmazione, pluralità delle metodologie, individuazione delle intersezioni disciplinari, integrazione dei soggetti in condizione di handicap).

Il supervisore ha un ruolo importante nel laboratorio: collabora con i disciplinaristi e i docenti delle scienze dell'educazione per la trasposizione didattica degli argomenti di studio proposti, proponendo le necessarie mediazioni. In assenza del docente di scienze dell'educazione propone il suo sapere pratico,

il suo sapere professionale in situazioni simulate, caratterizzando l'attività del laboratorio con le seguenti opzioni metodologiche**:** operatività, relazionalità, cooperazione, comunicazione, recupero di esperienze significative, narrazione condivisa delle esperienze.

Il tirocinio dà al curricolo formativo la dimensione pratica e professionalizzante che gli è indispensabile; esso permette al futuro insegnante di vivere direttamente una situazione educativa e didattica, nelle classi e scuole scelte, nel quotidiano, dunque nell'esperienza scolastica, e di riflettere su di essa sotto la guida di docenti esperti, comandati presso l'Università, che fungono da mediatori tra la realtà accademica e la scuola.

Esso si connota come un'attività multidimensionale, in cui si connettono e si integrano vari aspetti; è uno spazio dialogico complesso tra teoria e prassi che ha la funzione fondamentale di favorire una riflessione ampia e articolata sugli aspetti pedagogici, psicologici, sociologici, metodologico-didattici, organizzativi del progetto culturale ed educativo che caratterizza attualmente la scuola, riflessione a cui l'esperienza diretta nelle classi offre spunti sempre nuovi e i necessari momenti di verifica in vivo. In altri termini il tirocinio non solo consente allo studente di sperimentare la traduzione pratica delle conoscenze teoriche apprese ma lo avvia, a partire dalla lettura della pratica, a cercare i riferimenti teorici che gli consentano di leggere la pratica stessa in modo più scientifico, attuando il necessario collegamento teoria prassi secondo i caratteri della circolarità e interdipendenza. Al tirocinio è demandata pertanto la responsabilità di far acquisire all'allievo la capacità di un "fare" impregnato di "sapere", di dare senso al sapere attraverso un saper fare, di scoprire la teoria nella pratica, rilevando i modelli teorici impliciti in essa; il tutto attraverso un approccio di ricerca che punti sulle capacità metacognitive e riflessive e che consenta di riflettere sull'esperienza didattica in modo critico per elaborare nuove teorizzazioni.

Attraverso il tirocinio l'allievo verifica direttamente le proprie abilità, si rende conto dei propri limiti, in relazione alle opportunità che gli sono offerte, orienta professionalmente le proprie capacità. Esso svolge pertanto una funzione orientativa, nel senso che nel diretto contatto con alunni e insegnanti egli mette alla prova le sue motivazioni, ed una funzione sperimentale e critica nel senso che l'allievo ha la possibilità di fare un percorso di ricerca didattica e di mettere alla prova le proprie capacità. Occorre favorire la presa di coscienza nell'allievo della flessibilità, plasticità, dinamicità della professione docente che richiede un sforzo di formazione in itinere continuo, che si realizza attraverso un costante lavoro di studio e di ricerca che faccia della scuola un luogo dove si produce cultura e, specificatamente, cultura didattica.

Nelle attività di tirocinio particolare rilevanza assume la rielaborazione, nel piccolo gruppo coordinato dal supervisore, dell'esperienza pratica realizzata; il gruppo di allievi diviene così lo strumento privilegiato di un lavoro che vuole essere prima di tutto formativo e che vuole offrire ad essi anche l'opportunità di mettersi in un atteggiamento di ascolto personale per riconoscere le proprie

motivazioni, le proprie attese e i propri pregiudizi rispetto alla professionalità docente. L'allievo viene aiutato a mettersi in gioco in una dinamica interattiva per conquistare una sempre maggiore consapevolezza della propria identità nel riconoscimento e nel rispetto dell'alterità.

Il gruppo inoltre consente all'allievo di fare un percorso di apprendimento cooperativo centrato sulla ricerca che, movendo dalla problematizzazione dell'esperienza, sappia valorizzare la logica della scoperta e la messa in campo di strategie metacognitive.

Il supervisore è da ritenersi una figura integrata nel gruppo, guida accogliente la cui funzione prioritaria è di facilitazione, chiarificazione, mediazione. Egli risponde alle esigenze, garantisce la comunicazione e l'espressione, promuove diversi approcci alla conoscenza, accoglie difficoltà ed errori, favorisce intersoggettività positive.

Egli stesso è il protagonista di una attività di formazione che si realizza attraverso momenti di gruppo con gli altri supervisori e con alcuni docenti accademici, in cui da un lato si confrontano esperienze, punti di vista diversi, difficoltà e problemi incontrati, dall'altro si attiva un processo di studio e di approfondimento sul significato stesso del tirocinio e sul proprio ruolo.

Il contributo della SIS Piemonte alla didattica disciplinare

SERGIO CECCHIN
Direttore della SIS Piemonte

Fra gli aspetti positivi nel decennale percorso delle SSIS desidero soffermarmi su quello che a mio avviso è l'elemento centrale e qualificante: la didattica disciplinare. Ovviamente faccio riferimento alla realtà che conosco meglio, e cioè a quella della SIS Piemonte e in particolare dell'Indirizzo Linguistico-letterario, ma non dubito che, sia pur in modi e con caratteristiche diverse, la medesima esperienza sia stata sperimentata nelle altre Scuole di specializzazione. Voglio anche premettere una osservazione su un punto in sé e per sé ovvio, ma che talvolta non manca di provocare malintesi: voglio cioè affermare che la didattica disciplinare è distinta e non coincide assolutamente né con lo studio delle varie discipline né con la didattica generale. La conoscenza approfondita degli argomenti e dei problemi di una disciplina non si traduce automaticamente nella capacità di insegnarli con chiarezza ed efficacia: la famosa massima *rem tene, verba sequentur* è un modo ruvido e sbrigativo di eludere la questione, perché sapere non è sinonimo di saper comunicare, come forse dovette riconoscere lo stesso vecchio Catone, se è vero che sentì l'esigenza di accostarsi alla retorica greca. Quanto alla didattica generale, difficilmente i suoi principi, i suoi metodi e le sue strategie possono trovare un'efficace applicazione a prescindere dalle peculiarità dell'oggetto dell'insegnamento: il modo di affrontare la fisica non potrà pertanto coincidere con quello usato per il latino, e anzi anche il modo di trattare la letteratura latina non potrà essere identico a quello di trattare la lingua. Stando così

le cose, ricordo che, quando, ormai dieci anni fa, ci accingemmo a far partire il primo ciclo della Scuola di specializzazione, noi universitari eravamo perplessi e dubbiosi. Nella Facoltà di Lettere di Torino (la mia facoltà) era allora attiva una sola didattica: la Didattica delle Lingue classiche, tenuta egregiamente dal prof. Germano Proverbio, che la concepiva come una linguistica di alto livello, incentrata sulla grammatica della dipendenza. Fu appunto di lì che partimmo, ma ci accorgemmo ben presto che una simile impostazione risultava troppo astratta per i nostri specializzandi e cercammo di avvicinarci sempre di più alle reali esigenze della scuola. Si trattava di definire non soltanto come insegnare, ma anche che cosa insegnare. È ovvio che, mentre in ambito accademico lo studio di autori, temi e problemi minori o circoscritti di lingua, letteratura, storia o geografia può avere un indubbio valore scientifico, culturale e metodologico, in ambito didattico ha una validità molto limitata, perché gli argomenti risultano marginali o irrilevanti ai fini dei programmi di insegnamento. Questa ricerca di concretezza ci ha portato a individuare meglio le caratteristiche e i punti critici dei singoli settori: la centralità dei testi nel latino e nel greco; la dialettica fra italiano parlato e italiano scritto nella lingua italiana; la necessità di stabilire un canone di autori in vista di esigenze di cultura generale e di programmazione scolastica nella letteratura italiana; la necessità di coprire nello studio della storia un immenso arco temporale con notevoli differenze di metodi per le diverse età; l'esigenza di adeguare nella geografia le moderne metodologie a libri di testo che spesso hanno ancora un' impostazione ottocentesca; il bisogno di dare fondamenti didattici a una materia così spesso negletta come l'educazione civica. Nel fare questo è stato fondamentale l'apporto di docenti esperti della scuola secondaria (non soltanto supervisori) che, partecipando attivamente alla SIS Piemonte, vi hanno portato la loro esperienza sul campo e hanno permesso di affrontare in modo efficace e pragmatico i problemi posti dall'insegnamento delle diverse discipline. La didattica disciplinare rappresenta pertanto, come ho detto all'inizio, il momento centrale dell'esperienza della Scuola di specializzazione, in quanto è il punto di incontro fra i princìpi e i metodi della didattica e della pedagogia, l'elaborazione dei saperi disciplinari forniti dalla ricerca universitaria e le reali esigenze della prassi dell'insegnamento. Si tratta, almeno per quel che ho potuto verificare personalmente, di una sintesi di livello elevato (ovviamente migliorabile, ma in ogni caso apprezzabile) fra rigore e concretezza. Vi è, d'altra parte, un secondo aspetto della didattica disciplinare che mi pare di dover sottolineare con forza. Essa è stata l'occasione per l'incontro e la collaborazione fra Università e Scuola: si tratta, almeno per quel che ne so, di un fenomeno assolutamente inedito nel nostro paese, dove le due istituzioni sono sempre state separate e si sono sempre guardate con reciproca diffidenza. Per la prima volta si è realizzato un ponte fra due mondi distinti che hanno tentato di dialogare su base paritaria (almeno in Piemonte) nell'intento di garantire una formazione rispettosa sia della dimensione epistemologica, sia della correttezza scientifica, sia della pratica professionale. Un terzo aspetto degno di nota consiste infine nella possibilità di

progettare una sorta di percorso integrato che preveda di applicare questo tipo di didattica nei laboratori, che saranno poi sottoposti a verifica nei tirocini, i quali a loro volta saranno oggetto di riflessione critica da parte degli specializzandi, con l'aiuto prezioso dei docenti accoglienti e dei supervisori. Il fine di una simile prassi non è evidentemente quello di spingere gli allievi della Scuola di specializzazione a produrre contenuti disciplinari, ma piuttosto quello di incoraggiarli ad acquisire competenze, ridisegnando stili di lavoro, di insegnamento e di apprendimento. In questi anni i nostri specializzandi col tirocinio hanno avuto modo di sperimentare concretamente quanto era stato maturato a livello teorico nei corsi e applicato nei laboratori disciplinari, integrando così le competenze didattico-disciplinari con quelle relazionali, organizzative e istituzionali. Fondamentale in quest'ambito è stato, come ho accennato prima, il generoso apporto dei docenti accoglienti che, nel guidare in nostri allievi nell'individuazione degli elementi costitutivi di tali competenze, si sono posti in una prospettiva di Ricerca-Azione, riconoscendo nel tirocinante una risorsa per la riflessione sulla propria attività. La gestione del tirocinio e le attività ad essa correlate hanno inoltre non solo favorito l'organico passaggio del sapere elaborato dalla ricerca universitaria al sapere insegnato nella scuola, ma si sono configurate anche come un'opportunità non trascurabile per le scuole. Hanno infatti fornito metodologie e materiali per il lavoro quotidiano nelle classi, hanno messo a disposizione competenze e risorse umane per la formazione continua degli insegnanti e per proposte di innovazione didattica, hanno contribuito all'organizzazione di progetti specifici, come quello contro la dispersione scolastica nel biennio delle superiori, attuato, come mi piace ricordare, dalla SIS Piemonte in collaborazione con la Provincia di Torino.

Concludendo, debbo ribadire, ma questa volta in base alle argomentate ragioni che ho esposto, che, a mio avviso, il cuore stesso delle attività delle Scuole di specializzazione (e in particolare di quella del Piemonte) è stata la didattica disciplinare opportunamente coniugata con i laboratori e il tirocinio. Poiché però, a differenza del Marco Antonio di Shakespeare, io non sono qui per lodare la SIS e neppure per seppellirla, voglio terminare il mio intervento con l'auspicio che il centro di ogni futuro progetto di formazione, qualunque esso sia, consista in una concreta didattica disciplinare e nel tirocinio, e non in un'astratta conoscenza disciplinare.

Le ragioni delle nostre scelte

GAETANO GRECO
Coordinatore della Sede di Siena
SSIS Toscana

Nonostante che io non abbia alle spalle un'esperienza diretta d'insegnamento nelle scuole, mi occupo di formazione degli insegnanti di scuola secondaria sin dal 1996, allorché il Senato della mia Università di Siena mi incaricò di guidare la nostra delegazione nel costituendo «Comitato di proposta» per realizzare anche in Toscana, ed insieme con le Università di Pisa e Firenze, la Scuola di specializzazione per la formazione degli insegnanti di scuola secondaria. Da allora ad oggi ho fatto sempre parte del Consiglio Direttivo e della Giunta della Scuola ed ho sempre svolto le funzioni di Coordinatore della sede di Siena di questa Scuola, dove ho insegnato ed insegno tuttora Fondamenti storico-epistemologici e Didattica della storia per gli indirizzi Linguistico-letterario e di Scienze umane, ho fatto sempre parte delle commissioni di selezione dei supervisori del tirocinio e degli allievi ed ho presieduto tutte le commissioni degli esami di abilitazione dell'indirizzo Linguistico-letterario. Credo, quindi, di aver accumulato una certa esperienza in un contesto universitario regionale, che tradizionalmente è caratterizzato dalla presenza di allievi provenienti sia dalla regione stessa e dalle aree limitrofe (l'Appennino tosco-emiliano, l'Alta Maremma, la Lunigiana etc.), sia da tutte le altre regioni italiane. Su questa base aggiungerò alcune brevi notazioni a margine di quanto finora è stato detto e presenterò alcune riflessioni sulle ragioni di alcune scelte fondamentali, che la SSIS Toscana ha operato anche su mia proposta.

Quanto alle notazioni, vorrei soffermarmi soprattutto su un tema, che è ritornato anche in questi giorni e che è amaramente presente nelle chiacchiera-

te fra noi, che abbiamo vissuto con forte tensione questa esperienza: chi sono stati nel passato e chi sono tuttora i nemici della SSIS. Dico subito che concordo con chi indica fra i nemici della SSIS una considerevole fetta dei nostri colleghi professori universitari, ed in particolare una consistente componente del corpo docente delle Facoltà umanistico-letterarie, e che condivido alcune delle ipotesi di spiegazione fin qui addotte. Ne vorrei, però, aggiungere almeno altre due, che non mi sembrano affatto secondarie. La prima riguarda il terrore dei colleghi nei confronti dei prevedibili connubi (adottando il linguaggio clericale del Settecento potremmo parlare di «pericolose conversazioni»), che avvengono nelle SSIS tanto fra i docenti quanto fra i laureati di diverse aree disciplinari. Nelle nostre Facoltà, infatti, si coltiva amorosamente la mala pianta di una presunta gerarchia dei saperi, ai cui vertici svettano ovviamente le nostre discipline letterarie e filosofiche; di contro, l'organizzazione delle SSIS è finalizzata in via teorica e spinge di fatto ad una collaborazione multidisciplinare, anche perché i futuri professionisti dell'insegnamento dovranno operare in ambienti multiculturali, in tutti i sensi ed in tutte le direzioni. Questa contaminazione suscita perciò una profonda riprovazione, che si esprime in un astio appena malcelato dietro il velo del facile attacco a quel "didattichese" imperante nei documenti del Ministero dell'Istruzione sotto i governi d'ogni colore politico.

Ancora più grave, però, è la seconda ragione che a mio parere ha nutrito e nutre tanta acerba ostilità, una motivazione innominabile: le SSIS hanno dimostrato che «il re è nudo». Mi spiego meglio. Nell'antico regime scolastico, per l'assunzione dei docenti vigevano i concorsi ... Sappiamo tutti che si tratta di una menzogna, di un mito patriottico, perché sin dall'Unità d'Italia gran parte del personale docente era assunto senza concorso, ma diamola pure per buona. Ebbene, in questi concorsi la valutazione e la selezione dei candidati usciti dalle nostre aule era effettuata da professori delle scuole secondarie, il che rendeva liberi i nostri colleghi di dileggiarli, anche sulla stampa o in televisione, vuoi quando promuovevano gli "asini", vuoi quando bocciavano i loro amati "cavalli da corsa". In altri termini, soprattutto nei settori privi di un reale "mercato" professionale, come quello delle Lettere, il prodotto finale dell'insegnamento universitario non subiva alcuna valutazione, che costringesse il mondo accademico a riflettere sulla propria opera. Con le SSIS questa comoda irresponsabilità di fronte ai propri doveri ed obiettivi didattici è saltata, persino in modo traumatico: sulla base dell'esperienza toscana posso affermare che, pur applicando criteri di valutazione sin troppo indulgenti e bonari ma tenendo ferma una "soglia" minima di decenza, in questi anni non sempre siamo riusciti a ricoprire tutti i posti banditi, e non solo in settori di tradizionale rigore (come l'Area fisico-matematica). A solo titolo di esempio, ricordo che nella mia SSIS Toscana in occasione dell'ultimo concorso di accesso alla Classe 52A, la seconda prova di selezione-sbarramento, consistente in una traduzione dal greco in italiano, si è conclusa con i seguenti risultati: il 35% dei candidati ha conseguito da zero a nove trentesimi, il 30% da dieci a diciassette e solo il 35 % da diciotto a trenta,

con un significativo affollamento sul limite della stentata sufficienza. Risultato ancora più grave, anzi scandaloso, ove si consideri che la tipologia della prova era la più usuale possibile nel settore, che i candidati erano tutti in possesso di laurea specifica in lettere classiche e che nella quasi totalità potevano contare su almeno dieci anni di studi nella materia in questione (cinque nel liceo classico e cinque nell'università). Paradossalmente, proprio questa particolare motivazione di tanta ostilità da parte dei colleghi connota positivamente la scelta operata a suo tempo di affidare al sistema universitario la formazione iniziale dei futuri docenti delle scuole secondarie. Infatti, la dolorosa scoperta delle reali condizioni d'uscita degli allievi delle università da parte degli stessi membri del corpo accademico e l'impossibilità di accampare una pretesa incompetenza disciplinare degli esaminatori delle SSIS (nostri colleghi universitari e collaboratori da noi stessi selezionati) hanno messo fine a quell'infame e troppo facile giochetto, che consisteva nell'attribuire con supponente alterigia sempre al gradino formativo precedente i limiti e le carenze del più complessivo sistema italiano di formazione culturale e professionale.

Non sono mancati, però, i nemici neppure all'interno della stessa SSIS. Innanzitutto, sul piano culturale vanno menzionati i "gentiliani": quegli accademici, appartenenti non soltanto all'area umanistico-letteraria, i quali, non sempre alla luce del sole, nutrono e diffondono la convinzione quanto meno bizzarra che per sapere insegnare basta ed avanza la conoscenza dei "contenuti" disciplinari, senza la necessaria riflessione intorno agli specifici fondamenti storico-epistemologici di ciascuna disciplina, nonché senza la dovuta costruzione di didattiche disciplinari connesse strettamente sia alle competenze particolari elaborate dal lavoro nei diversi ambiti scientifici, sia alla differente collocazione funzionale di ciascuna "materia" scolastica nel processo educativo dei giovani alla cittadinanza ed al lavoro. Certo, sbalordisce l'ingenuità (o l'ipocrisia?) di chi afferma di non essere a conoscenza del fatto che troppo spesso si va a insegnare nelle scuole ciò che non si è mai studiato nel corso dei propri anni universitari, oppure che s'insegna ciò che si è studiato in modo approssimativo, superficiale, senza un'effettiva verifica dell'apprendimento. Basti accennare all'ormai tradizionale vergogna culturale dell'insegnamento di materie come l'Italiano o la Storia, la Geografia o la Fisica da parte di docenti, che hanno alle spalle un curriculum accademico in cui queste discipline, pur fondamentali per la formazione scolastica dei futuri cittadini, appaiono soltanto una o al massimo due volte nel libretto dei voti. Fatto sta che un simile pregiudizio gentiliano ha radicato in ambito accademico la negazione, condivisa dai più, dell'esigenza di elaborare specifiche didattiche disciplinari, le quali, come pratiche esperte fondate sull'epistemologia e sul canone condiviso di ogni particolare disciplina, consentano al futuro docente di attrezzarsi al meglio per trasmettere e costruire con gli allievi i contenuti e le competenze operative della sua "materia" scolastica.

Sommessamente esprimo il timore che questi "gentiliani", uniformemente distribuiti fra le varie forze politiche e più o meno consapevoli della loro stessa

natura, abbiano costituito la maggioranza complessiva dei colleghi operanti nelle SSIS. Traggo questa impressione dalla constatazione che solo in alcuni settori la decennale esperienza della SSIS ha promosso, nei corsi e nelle pubblicazioni per essi prodotti, un fecondo sviluppo delle specifiche didattiche disciplinari, o in virtù di una tradizione già consolidata (come avvenuto per la Matematica o per la Linguistica) oppure a causa dell'estensione su una più ampia scala di un filone di ricerca didattica già esistente, ma marginalizzato (e penalizzato in termini di carriera accademica), come si è verificato nel caso della Storia, anche se in modo quantomeno "random" fra le varie sedi locali, persino all'interno di realtà regionali unitarie. Il risultato di questa presenza egemonica è consistito in un'immotivata parcellizzazione dei corsi disciplinari, talora sulla base delle suddivisioni esistenti fra le cattedre universitarie (ma come fanno i miei dottissimi colleghi a distinguere la didattica della Storia moderna dalla didattica della Storia contemporanea?), talora persino sulla base delle asserite competenze specialistiche sul singolo argomento, lezione per lezione, secondo logiche di clientela e di bottega. Un simile metodo ha permesso ai docenti, pur retribuiti appositamente per queste loro fatiche, di ripetere nelle SSIS quanto già recitano durante i loro corsi universitari, senza porsi affatto il problema del carattere professionale della formazione dei docenti.

Un altro nemico, certo non meno insidioso (almeno per quanto emerge dagli esiti odierni della nostra vicenda), si è annidato in una variopinta componente "populista" delle SSIS, che – or qui or là – ha dato forma ad una loro "governance" (come si dice ora) secondo un modello istituzionale autodefinitosi "democratico". Questo modello è caratterizzato dall'elezione delle massime cariche da parte dei collaboratori assunti precedentemente dai medesimi colleghi, che poi si proponevano per essere eletti: un modello, quindi, sostanzialmente autoreferenziale, nel senso di gestione autonoma e persino irresponsabile nei confronti di quelle stesse autorità accademiche (rettori, senati, presidi) alle quali poi si batteva cassa, si chiedevano strutture logistiche ed unità di personale tecnico-amministrativo ecc. Difficile valutare il danno che una simile impostazione ha inferto alle SSIS: non rispondere mai del nostro operato davanti a giudici esterni ci ha esposto al malvolere dei colleghi ed all'accusa di aver costituito centri di potere, separati dal restante contesto accademico. Si è trattato di un grave errore strategico, del quale, a mio parere, anche la CoDiSSIS porta una qualche responsabilità per non aver monitorato e discusso in tempo ed in altre temperie meno procellose i diversi assetti istituzionali, nei regolamenti scritti e nelle pratiche materiali, che furono assunti originariamente nella fase fondativa delle SSIS ed in seguito per lo più sono stati mantenuti pervicacemente, nonostante il montare di un clima di ostilità.

Volendo, poi, riflettere anche su qualche luce, che pure ha brillato nella nostra esperienza degli ultimi dieci anni, vorrei rivendicare con forza il valore di una scelta di fondo e delle sue conseguenze, che hanno segnato il caso toscano nel bene e nel male, nell'operosità proficua come nella dialettica mai sopita. Nella SSIS Toscana, come sanno molti addetti ai lavori, è stata perseguita una linea di

forte impianto unitario, pur nell'attivazione dei corsi sulle tre sedi di Firenze, di Pisa e di Siena: l'unità nella direzione (attualmente incentrata nella figura di un direttore regionale assistito dai coordinatori delle tre sedi), l'unità della gestione amministrativa e contabile (un unico centro di spesa presso l'Ateneo pisano ed un unico bilancio regionale), l'unità di programmazione didattica (gli Indirizzi coprono tutto il territorio regionale), l'unicità presso la stessa sede pisana e con commissioni di interateneo sia dei concorsi per l'assunzione dei supervisori del tirocinio, sia delle fasi di selezione iniziale e di valutazione finale degli allievi. Non mi stancherò mai di ribadire con convinzione il carattere *esemplare* di queste scelte, che sin dagli inizi ed in tutti questi anni anch'io ho elaborato e perseguito in questa contrada d'elezione, ma che avrei desiderato vedere accolte con favore pure nelle altre regioni, a partire dalla mia terra d'origine. Sul versante degli allievi, infatti, il concorso d'accesso regionale (senza predeterminare la ripartizione dei posti fra le sedi, almeno per gli Indirizzi "generalisti", aperti in tutte e tre le sedi, e con l'ampio ricorso a prove scritte con correzione garantita dall'anonimato) ha imposto il rigore, la correttezza e la trasparenza delle pratiche concorsuali, costringendo di fatto i commissari ad un'equidistante serenità di giudizio, testimoniata dal gran numero di vincitori estranei agli stessi Atenei consorziati. Allo stesso modo, gli esami di abilitazione unitari, con la valutazione degli allievi di una sede da parte dei docenti di un'altra, hanno attivato un meccanismo virtuoso di concorrenza fra gli allievi delle tre sedi nella direzione di una preparazione culturale personale non livellata al basso. Inoltre, questo tipo di esami ha costretto i docenti "sperimentatori" (fra i quali si annovera anche lo scrivente) a costruire percorsi di preparazione professionale certo innovativi, ma nel contempo inattaccabili da parte dei colleghi più conservatori quanto ai loro risultati concreti: un po' come accadeva già nella Toscana medicea, dove gli allievi dei padri Scolopi erano in grado di sostenere con successo il confronto con quelli dei padri Gesuiti sul terreno minato della composizione in lingua latina, nonostante che la propria *ratio studiorum* dedicasse a questi studi un tempo assai limitato per offrire più spazio alle discipline umanistiche. Sul versante della gestione, poi, questo carattere unitario a livello regionale ha se non proprio debellato, almeno fortemente ridotto i rischi fallimentari dell'autoreferenzialità, costringendo i membri del ristretto gruppo dirigente a render conto del loro operato non nel chiuso del proprio circolo ed al cospetto dei loro elettori/beneficiati, ma di fronte sia alle gerarchie accademiche dei rispettivi Atenei, sia del Comitato Regionale di Coordinamento dei Rettori toscani, dove sono presenti anche i rappresentanti della Scuola Normale e della Scuola S. Anna di Pisa, oltre ad altre figure istituzionali regionali. La conclusione esplicita, che traggo dalle ragioni e dalla forza della nostra scelta toscana, è che vorrei invitare tutti i colleghi della CoDiSSIS a ripensare gli aspetti istituzionali delle nostre SSIS e ad elaborare delle linee guida che sappiano coniugare due esigenze, a mio parere e per mia esperienza più che compatibili: da una parte, realizzare esperienze a livello almeno regionale, per cercare di sfuggire all'asfissia autoreferenziale e all'irresponsabilità civile in-

site nel localismo delle piccole patrie universitarie italiane (traiamo utili insegnamenti dalle stesse recenti vicende delle nostre Università, a partire proprio dal disastro senese!), siano esse di antica tradizione o di più recente fondazione; dall'altra parte, assicurare nelle forme istituzionali più vincolanti la responsabilità e la trasparenza gestionale delle future «non più SSIS» nei confronti delle autorità accademiche degli Atenei coinvolti nell'impresa.

Un'altra luce di questa SSIS ormai in dissolvenza, che vorrei salvaguardare nel passaggio al futuro, è l'aver spezzato la logica meramente anagrafica che in Italia ha caratterizzato per lunghi decenni l'accesso alla professione docente. Con il favore di alcuni provvedimenti più o meno casuali, in un processo di iniziale messa in quiescenza per raggiunti limiti d'età di consistenti segmenti del corpo docente, anche i giovani laureati sono approdati al mestiere del professore, con già alle spalle un bagaglio culturale e professionale assai più ricco di quello posseduto dai loro predecessori. La voce di quanto avveniva è corsa fra gli allievi delle nostre Facoltà e, nonostante le resistenze dovute alla pigrizia di molti accademici ed alla malafede di molti altri (in genere gli inventori dei corsi di laurea destinati alla produzione su larga scala di disoccupati), anche in Facoltà come quella di Lettere si comincia a ragionare dei saperi, che consentono ai giovani di inserirsi dignitosamente ed in tempi ragionevoli nel mondo del lavoro. Il valore civile di questo mutamento è difficilmente sopravvalutabile: in un paese di lungo-adolescenti «bamboccioni», abbiamo offerto la possibilità di conquistare la piena dignità di adulti ad una fascia di maggiorenni altrimenti condannati ad una prolungata subordinazione generazionale. Il rimbalzo sulla **CULTURA** (in lettere maiuscole e in grassetto) è stato straordinario: questi giovani disillusi hanno ri-cominciato ad amare i libri, la ricerca, la scrittura e il dibattito, per loro diventati finalmente strumenti di crescita intellettuale e di affermazione personale. Che dire di più, se non auspicare fortemente che questo trend positivo non venga interrotto proditoriamente? Soprattutto considerando che, come pure dovrebbe essere noto a chi si occupa di scuola e, più in generale, di servizi pubblici nel nostro paese, è già in atto un processo di ricambio del personale in tutte le pubbliche amministrazioni. Questo processo è innestato ed alimentato dall'uscita di scena, concentrata nel giro di pochi anni, di un'intera generazione nata fra il secondo dopoguerra e la metà degli anni Cinquanta: una generazione che ha largamente approfittato della modernizzazione del paese per occupare, indipendentemente dai propri meriti, tutti i posti possibili a livello tanto di dirigenti, quanto di quadri. In questa fase storica di profonde trasformazioni nei sistemi produttivi e di inevitabile internazionalizzazione pure delle comunità finora pertinacemente nazionali come quella italiana, chi è a contatto costante con i propri allievi non può che temere come una sciagura collettiva l'eventualità che questa sostituzione nelle funzioni sociali essenziali avvenga all'improvviso, senza un'iniziale formazione professionale e secondo criteri di selezione di fatto casuali, privatistici, familisti, clanisti e clientelari, che rigetterebbero nella disperazione e nella demotivazione proprio gli studenti universitari più preparati e più volenterosi.

Infine, qualche parola sui supervisori del tirocinio. Innanzitutto, sulla base di quanto ho scritto qui sopra, io sono fortemente persuaso che in buona misura il conseguimento degli obiettivi fissati dalle leggi istitutive delle SSIS sia dovuto proprio alla presenza in queste dei supervisori del tirocinio: nei fatti, proprio ad essi i colleghi universitari hanno largamente delegato la curvatura professionalizzante del servizio didattico offerto dalle nostre Scuole. Questo è avvenuto con maggiore soddisfazione, anche per tutti gli interessati, in quelle realtà, come quella toscana, nelle quali per intenzionale scelta del "ponte di comando" della SSIS i laboratori didattico-disciplinari sono stati affidati non ai soliti "assistenti" precari, talora più giovani degli stessi allievi e più di questi all'oscuro dell'universo scolastico, bensì a questi docenti esperti, che hanno cercato di mediare fra l'astrazione delle lezioni ex cathedra di molti accademici (anche dell'area psico-socio-pedagogica) e la realtà concreta dell'insegnamento negli istituti scolastici (dai licei ai professionali fino alle scuole medie). Come ho potuto osservare in tutti questi anni nei più diversi settori della SSIS, il successo della mediazione è stato direttamente proporzionale al livello di correttezza dei rapporti interpersonali fra le due figure docenti, al livello scientifico richiesto e al rigore adottato nella scelta e nella conferma dei supervisori da parte degli organi direttivi.

Ho volutamente sottolineato quest'ultimo aspetto, perché a mio parere la questione della permanenza o della decadenza degli attuali supervisori è mal posta, almeno così come ora viene posta. Tutto dipende, se non ricordo male la sua genesi, dal fatto che la normativa iniziale prevedeva l'impossibilità per i supervisori in scadenza di ripresentarsi ai concorsi di selezione dei nuovi: come sempre accade in presenza di norme stupidamente vessatorie, i supervisori hanno atteso al varco il governante debole di turno ed hanno ottenuto la semplice proroga per una provvisoria semi-eternità. Ebbene, tutta questa faccenda si sgonfierebbe con una semplicissima correzione del duplice errore perpetrato in passato: basterebbe consentire ai già supervisori di concorrere liberamente ad ogni turno di selezione, con i propri saperi esperti, con le loro competenze operative, con i loro progetti radicati nella realtà scolastica. Forse perché sono oberato da un pesante carico didattico nella mia Facoltà (carico che crescerà con l'uscita dal servizio di tanti colleghi più anziani), forse perché rivendico anche per me e i miei compagni d'avventura la necessità di non cessare di operare pure nell'ambito della ricerca scientifica specialistica, forse perché intendo continuare ad impegnarmi nella costruzione e nella diffusione di una didattica disciplinare della Storia, forse perché anche nella scuola secondaria ho scoperto saperi e competenze, prima ignoti a me come ancora lo sono a tanti miei colleghi, forse perché nutro l'immodesta presunzione di saper ormai valutare con sereno rigore e con lucida equità i collaboratori con l'assistenza di colleghi di altre discipline e di altre sedi ... Ebbene, per tutti questi «forse perché», e per altri ancora, ritengo che per il futuro sistema formativo dei docenti sarebbe suicida sbarazzarsi di tante capacità professionali, sul piano della pratica didattica, della progettazione e della gestione. Mi domando anche come sia concretamente possibile metter su una rete locale

di tirocini sul territorio senza l'esistenza stabile e l'attività quotidiana di uno staff di supervisori: ovviamente dovrebbe trattarsi di uno staff aperto sia in entrata sia in uscita, ma con la possibilità di accumulare e trasmettere la sostanza, le modalità e la qualità del lavoro compiuto negli anni. Partire ogni volta da zero sarebbe assai disperante, non diversamente da quando per oscure logiche interne a questa o quella Facoltà si assiste al cambiamento di docenti meritori ed alla loro sostituzione con colleghi privi dei rudimenti più elementari sulle esigenze formative connesse alla preparazione dei futuri docenti. Vi è il fondato rischio che l'azzeramento inconsulto di una componente essenziale del corpo docente delle SSIS trasformi l'organizzazione del tirocinio nelle scuole in un mera procedura burocratica, da affidare agli impiegati che i Presidi di Facoltà vorranno destinare a questo compito invero ingrato (basti pensare cosa vuol dire tenere i rapporti con le dirigenze scolastiche e con i tutor di due o tre province...).

Sarebbe auspicabile, una volta tanto, riuscire a cambiare tutto nel ... solo nome, per salvare la sostanza di questo nostro recente passato. Meglio ancora, sarebbe proficuo per la stessa società italiana approfittare di questa crisi, che si prospetta ben più lunga di una pur angosciosa *nuttata*, per eliminare con radicale razionalità ed accorto pragmatismo il ciarpame, che si è accumulato anche intorno alla nostra meritoria impresa, ma salvando di questa le buone pratiche operative, le ragioni culturali ed i successi civili.

A scuola d'italiano in Europa. Insegnare la cultura nazionale

LUCA CURTI
Responsabile di Didattica dell'italiano
della SSIS Toscana
SEDE DI PISA

Un'ipotesi si aggira per l' Europa: l'identità culturale comune

L'insegnamento della cultura nazionale, in particolare lingua e letteratura, appare oggi segnato fortemente dalla inedita e inaudita situazione storico-politica nella quale, sempre più pienamente, siamo calati .

Alludo alla dimensione europea, sovra-nazionale, nella quale tutti operiamo e della quale sempre più riconosciamo e accettiamo vincoli e limiti, oltre che stimoli e indicazioni. In un simile contesto si osserva giornalmente, nei comportamenti individuali e anche nelle opinioni dei professionisti, una sorta di deriva verso incerti ma apparentemente ovvii orizzonti: perché, si dice, non siamo più italiani (o francesi, o polacchi) ma europei. Al massimo, "italiani-europei": anche se, ammettiamolo pure, la dittologia non aiuta in nessuna misura a dissipare la paradossale nebbia fuoriuscendo dalla quale, per unanime lamento, la nuova o antichissima identità europea tarda a palesarsi. Non c'è politica estera europea, non c'è normativa penale europea – a parte la ripulsa comune di alcune enormità, come la pena di morte, troppo evidenti per essere discusse. Soprattutto, manca un'identità culturale europea: non c'è religione comune, non c'è lingua comune, neppure c'è una cucina comune né un costume comune nell'utilizzare il tempo libero e la vacanza. Ci sono culture nazionali, è vero: ma a volte le si considera un ostacolo al formarsi dell'identità sopranazionale, altre volte al contrario se ne

piange la scomparsa, l'impoverimento, il dissolversi in una fanghiglia televisivocentrica di matrice americana – dunque, in ogni caso, extraeuropea.

Infatti il paradossale "buon senso" che si va consolidando dà per scontato che, visto che ci troviamo in un contesto politico più vasto di quello nazionale, anche il nostro interesse ai fenomeni di ogni genere debba proporzionalmente allargarsi. È tuttavia un "buon senso" solo apparente: in tempi di globalizzazione, il contesto economico e politico nel quale ci muoviamo è ancora più vasto, assai più vasto della stessa Europa. Purtroppo, la capacità di sintesi degli esseri umani non si è accresciuta in misura pari alla loro mobilità fisica e virtuale. A riprova, e sempre in ambito culturale, basta ricordare contributi sincretistici di apertura planetaria come, per la letteratura, il "canone occidentale" dell'americano Bloom[1]: volendo "coprire" tutto – o comunque molto – si finisce per restare scoperti sullo specifico più intimo. Il solo contributo della letteratura italiana al canone occidentale di Bloom è costituito da Dante Alighieri, il resto è cancellato[2]. Vista con occhi italiani-europei, l'operazione produce uno strano risultato, diciamo un panorama inguardabile.

Non è, d'altronde, semplice trovare un criterio di orientamento soddisfacente in questo intrecciarsi di questioni, né in generale né dal parziale punto d'osservazione di un docente di didattica della lingua e cultura nazionale (italiana, nella fattispecie). Sarà però forse utile cercare di trattare separatamente problemi tra loro diversi, e di distinguere tra questioni del tutto nuove e questioni antiche che ora si ripresentano in forma nuova.

Un compito molto gravoso

È necessario mettere a fuoco il problema del quale intendo occuparmi in questa sede; e come prima osservazione devo ricordare che il saggio di Bloom prima citato è rivolto a liberi e disinteressati lettori 'per piacere proprio', non dunque necessariamente a operatori della scuola o della formazione di insegnanti di letteratura. Ai quali compete un interesse che comprende anche l'ottica "di Bloom" ma che è certamente più complesso.

---

1 HAROLD BLOOM, *Il canone occidentale. I Libri e le Scuole delle Età* (1994), Milano, Bompiani, 1996.

2 In quest'opera, Dante è il solo autore italiano che abbia un posto nel titolo di un capitolo. Petrarca e Boccaccio hanno meno di cinque occorrenze su poco meno che cinquecento pagine; Ariosto e Tasso non sono neppure nominati, lo stesso si dica di Leopardi, Manzoni, Verga; e taccio di altri. Tomasi di Lampedusa deve l'unica sua occorrenza alla citazione fuori contesto della frase «Bisogna che tutto cambi perché tutto resti com'è». Eppure Bloom è studioso sensibile, coltissimo, preoccupato per la sorte della letteratura in generale: e questo, ai fini del nostro discorso, costituisce una pesante aggravante. Nel senso (sinteticamente) che la nostra letteratura, e in fondo la nostra identità, appare cancellata non già dalla stupidità o dall'ignoranza ma semplicemente da un'ottica troppo ampia. Ciascuno, in casa nostra, deduca ciò che ritiene giusto.

Recentemente Romano Luperini, riflettendo sul compito che un insegnante italiano di lettere nelle scuole secondarie si trova ad affrontare, riassumeva così il suo pensiero:

> L'insegnante di letteratura nelle scuole medie superiori si trova come stritolato in una morsa che rischia di distruggerne l'identità: da un lato deve ancora insegnare una letteratura prevalentemente nazionale senza poter più disporre però di un racconto mitico che la spieghi e ne dia il senso, e dall'altro ha davanti a sé ragazzi dotati di un immaginario globalizzato, formatisi sui cartoni giapponesi, su musiche e canzoni americane, su film immaginati per un mercato mondiale, e magari, quando leggono, su autori come Bowling, Tolkien e Lewis tradotti in quasi tutte le lingue del pianeta. In questa situazione tornare a proporre una lettura storicistica della letteratura nazionale di fatto ridotta a una cronologia inerte e senza pathos o pretendere di indossare il camice bianco dello specialista e tentare di ispirarsi a uno scientismo asettico e a un insegnamento di tipo esclusivamente tecnico-formale, linguistico e retorico, sono soluzioni di corto respiro di cui da tempo la scuola ha avvertito tutta la insufficienza. Certo non si può ignorare il condizionamento linguistico che sta alla base della scelta di privilegiare la letteratura nazionale, ma neppure si può dimenticare che con il tempo e con i processi di globalizzazione in corso esso appare assai meno fondativo di una volta[3].

Sul "condizionamento linguistico" e sulla sua desiderabile sorte tornerò più avanti. Qui osservo soltanto che la difficoltà della situazione, così chiaramente delineata da Luperini, richiede innanzitutto che gli insegnanti di italiano, oggi, abbiano le idee il più possibile chiare su che cosa ci si attende da loro in via prioritaria.

Nazione e cultura nazionale

Tra poco celebreremo il centocinquantesimo anniversario della nostra unità nazionale, cioè dello stato italiano unitario. Ci si può domandare, in prima istanza, quanto questa celebrazione abbia senso e se non sia invece un'assurda – o patetica – eredità di epoche del pensiero storico e politico che siano da gran tempo trascorse e decadute. Più realisticamente, se sia qualcosa che serve in quanto tale o se debba essere una cerimonia di estremo saluto, di addio a qualcosa che non serve più e che ci si augura che sia presto cancellato e dimenticato. Il peso delle opinioni correnti è grande, e la loro inerzia è proporzionale; eppure è forse utile e anche moralmente giusto reagire alla "deriva verso l'incerto" della quale dicevo prima.

Per le generazioni nate dopo la Seconda guerra mondiale alcuni termini e concetti hanno assunto connotazioni nuove, e certo assai peggiori. Penso a termini come 'patria', per dirne una; e come quello correlato di "nazione". I "popoli", le "patrie", che si sono massacrati nella guerra del '39-45 si sono, nella percezione corrente dei cittadini dell'Europa, connotati in modo sinistro. Dopo quella tragedia, e non certo senza un nesso assai chiaro, è diventata senso comune la possibilità e l'urgenza di una nuova forma dell'organizzazione politica generale, un'enti-

3 ROMANO LUPERINI, *Insegnare la letteratura oggi*, in: "Allegoria", 58 (2008), p. 260.

tà sopranazionale che cancellasse le fratture e le rendesse impossibili a ricrearsi nel futuro. Diversi anni fa, durante un soggiorno in Germania, a Saarbruecken, colleghi tedeschi mi invitarono, una sera, a cena... in Francia. Non posso dimenticare il loro orgoglio nuovo, di padroni pacifici di un territorio senza frontiere, né la loro e mia commozione nel superare, all'andata e al ritorno dal ristorante, il posto di frontiera franco-tedesco: perfettamente illuminato e perfettamente deserto e innocuo, con le sbarre alzate.

Non è possibile mettere in discussione questa nuova coscienza e le decisioni che ne sono discese e che ne discenderanno. È però necessario osservarne e, per quanto sarà concesso, determinarne i caratteri.

Lingua, cultura, letteratura

La cosa più ovvia da osservare è che la nuova Europa è, in potenza e in progetto, un gigantesco stato federale. Già ora, embrionalmente, esistono questioni di competenza nazionale e altre – importantissime, come per esempio la politica monetaria – di competenza "europea" (se fossimo negli Stati Uniti diremmo francamente "federale").

La seconda e correlata osservazione da fare è che 'federare' nel secolo diciannovesimo Alabama e Texas è un conto, mentre mettere insieme oggi, in una stessa formazione statuale, Spagna – per esempio – e Inghilterra è conto tutt'altro.

Se osserviamo queste ovvietà sotto il profilo di nostra competenza, quello culturale, la peculiarità del nostro compito diventa lampante.

È stato osservato di recente con un certo scandalo – non del tutto arbitrario, nel caso specifico – che gli olandesi si ostinano a parlare in olandese anche se potrebbero farlo in tedesco o in inglese[4]. Devo dire che sto dalla parte degli olandesi, e anche che un po' mi stupisco – piacevolmente – di loro. Mi stupisco perché hanno fama di essere molto disinvolti nel liberarsi di abitudini e opinioni tradizionali; e sto dalla loro parte perché il loro mi sembra davvero, nel senso più costruttivo dell'espressione, un corretto comportamento europeo ed europeista. Provo ad esprimere questa mia opinione in forma semi-scherzosa: se non parlassero olandese loro, chi mai nel mondo – e in Europa – parlerebbe olandese? Mi si potrebbe obiettare che non esiste alcuna necessità metafisica per la quale qualcuno, su questa Terra, debba parlare olandese. Risponderei che di necessità metafisiche di quel tipo non ne conosco nessuna, mentre ritengo che esistano necessità storiche; e che da queste necessità storiche discendano responsabilità piuttosto chiare.

---

4 «In Europa [...] ogni nazione essendo gelosissima del proprio *status*, difficilmente troveremo nel Parlamento Europeo un olandese, che pure parla correntemente l'inglese o il tedesco (perché la sua lingua viene dallo stesso ceppo), disposto a rinunciare al suo idioma per timore che si perda, che le minoranze vengano sopraffatte» (LUCIANA CASTELLINA, *Eurollywood. Il difficile ingresso della cultura nella costruzione dell'Europa*, prefazione di Alfonso M. Jacono, Pisa, Edizioni ETS, 2008, p. 18).

Responsabilità verso gli altri europei, che devono sapere che ogni "settore" del loro sovra-stato è presidiato civilmente e culturalmente, in ogni caso, almeno dai cittadini nativi di quel "settore"; e naturalmente responsabilità verso se stessi. Uno dei più illustri olandesi che la storia ricordi, Erasmo da Rotterdam, era un perfetto europeo *ante litteram* (e senza saperlo): frequentò le università francesi e italiane, scriveva e parlava in latino per essere inteso dalle persone colte di ogni nazione. Eppure era olandese, e certamente parlava – fin che poté – con sua madre in quella lingua, o in un suo dialetto. Quella lingua è arrivata fino a noi, e i suoi conterranei che oggi si ostinano a parlarla di fatto si ricollegano a lui, a un livello infinitamente più umile del suo sogno umanistico ma più tenace e non meno evidente; e lo recuperano, materialmente, lui e il suo sogno, al dominio europeo. Li ringrazio mentalmente per questo. Non ho intenzione di imparare l'olandese, e credo che – alla mia età – non ci riuscirei se ci provassi; ma sono felice e orgoglioso che qualche mio "sovra-connazionale" europeo sia nativamente in grado di parlarlo, e lo desideri anche per responsabilità nei confronti della sua storia, e lo faccia.

Letteratura e letterature nazionali

Un corollario ovvio di quello che si può chiamare "senso comune europeo", sul versante della scuola e dell'educazione, è la convinzione che non si può più leggere, né dunque studiare e insegnare, solo la propria cultura e letteratura nazionale. Esistono anzi indicazioni assai sentite, da parte degli organismi comunitari, per far sì che lo sviluppo e la salvaguardia delle culture nazionali non porti a trascurare l'obiettivo di evidenziare «il retaggio culturale comune»[5].

Devo dire che se esploro i miei ricordi di studente liceale – e risaliamo agli anni Sessanta del Novecento, molto prima della Unione Europea e della moneta comune – non trovo traccia di alcuna chiusura nazionalistica, o anche solo nazionale, nel campo della letteratura e del suo studio. Ricordo vividamente la mia insegnante del ginnasio[6], insegnante e scuola – entrambe – rigidamente gentiliane e insieme antifasciste e democratiche, che mi indicava come letture esemplari Thomas Mann e Melville, mentre per dovere d'ufficio, ma non senza professionale entusiasmo, mi imponeva il romanzo di Manzoni – e sia pure col commento, rispettosamente correttivo in senso laico-progressista, di Luigi Russo. E non servivano i consigli di alcuno per spingere me e i miei compagni a leggere Poe, Hemingway, Faulkner – assieme a Pavese che li traduceva e li amava. E la stessa insegnante aveva scelto per noi la meravigliosa antologia di Natalino Sapegno profeticamente intitolata *Europa* e aperta a tutte le letterature del continente, in ogni epoca del loro sviluppo.

---

5 LUCIANA CASTELLINA, *Eurollywood*, cit., p. 41, che cita dal testo del trattato di Amsterdam del 1997.

6 Si chiamava Ate Zanni. Non so altro di lei, salvo quello che ho potuto dedurre dal suo lavoro 'sul campo'. Le sono molto grato.

Soltanto un odiatore profondo della letteratura può immaginare che il piacere della lettura debba o possa essere confinato alla produzione "di casa", a testi "nostrali" come il formaggio o il pollame. E infatti nessuno che, nei secoli, abbia amato la letteratura, scrittore o semplice lettore che fosse, lo ha mai fatto, finché il senno lo ha assistito. Dante Alighieri – padre della nostra lingua – fa parlare Arnaut Daniel in provenzale per diverse, indimenticabili terzine del suo poema sacro; il nazionalista e crispino Carducci affianca Victor Hugo ai grandi poeti dell'antichità classica e traduce e celebra Heine. Cerchiamo di non fabbricarci obiettivi polemici di comodo e di fatto inesistenti, finché il senno ci assiste.

È tuttavia vero, come riconosce lo stesso Bloom, che non possiamo leggere «ogni cosa, anche se non si fa null'altro che leggere»[7]; dobbiamo scegliere come lettori, e dobbiamo scegliere come insegnanti e come formatori degli insegnanti. In ogni caso, di fatto, istituiamo o seguiamo un canone: e non è affatto detto che si tratti, in ogni circostanza e occasione, dello stesso canone.

Cerchiamo di vedere che cosa discende da queste premesse se ci portiamo al livello della didattica dell'italiano nella nostra scuola secondaria.

Responsabilità e "piccola schizofrenia" inevitabile

Una delle difficoltà maggiori riscontrate nel processo di unificazione europea è quella della comunicazione linguistica all'interno della Comunità. Ogni paese pretende che la propria lingua sia considerata 'lingua ufficiale' dell' Unione Europea e che dunque tutti gli atti ufficiali siano tradotti in quella lingua.

Il peso di una simile posizione è evidente; altrettanto chiara è la ragione fondamentale di una simile scelta. Il peso consiste nella mole di lavoro di traduzione che l'Unione Europea deve svolgere e nel costo relativo; la ragione è nel rischio identitario (e democratico: non si possono scrivere le leggi in una lingua che i cittadini non comprendono) che il suo rigetto comporterebbe. E d'altronde l'Unione Europea è frutto di una scelta libera e di un atto volontario: non c'è stata la conquista del continente da parte di una singola nazione che poi imponesse a tutti, con la forza, la propria lingua e cultura. L'Europa, al contrario, è nata proprio per evitare un rischio di questo genere.

Il processo di integrazione culturale europeo va incontro, di conseguenza, a una sorta di 'piccola schizofrenia' inevitabile: si cerca un terreno comune ma non si può rinunciare a proteggere le culture nazionale e regionali. Forse il progetto di una identità culturale europea non è per adesso, o forse non è desiderabile in assoluto, come non lo è una lingua unica 'europea'. Nel nostro continente esiste da secoli un'altra confederazione, dotata di moneta comune (il franco svizzero), di esercito comune e perfino di squadra nazionale di calcio; non, però, di lingua comune (non esiste una lingua che si chiami 'lo svizzero'); la letteratura 'svizze-

7 HAROLD BLOOM, *Il canone occidentale*, cit., p. 13.

ra'(Filippini, Duerrenmatt, Frisch ecc.) è dunque scritta in lingue collegate ad altre culture nazionali. Forse questo è, almeno per qualche secolo a venire, il destino europeo. Non sono sicuro che, per ciò che concerne la dimensione culturale, ce ne dobbiamo dolere[8].

Si racconta che il generale De Gaulle, parlando della Francia, abbia un giorno concesso, con rassegnazione, che non è possibile governare un Paese dove esistono trecento diversi tipi di formaggi. E parlava della sola Francia! Come non comprenderlo? E tuttavia, se ci si riflette un attimo, dall'aneddoto discende un dato evidente: un paese che non produca alcun tipo di formaggio dotato di caratteristiche proprie e che entri in una comunità sopranazionale non porta alcun contributo specifico alla ricchezza gastronomica complessiva. Chi potrebbe mai desiderare, sotto il profilo del bene comune europeo, che la Francia riducesse a uno solo i suoi interessantissimi formaggi? Chi potrebbe mai considerarlo un gesto ispirato alla responsabilità verso il destino comune dell'Europa?

Oltre che nella gastronomia, come è noto, la cultura si esprime in altre forme anche più complesse; la logica della contribuzione, tuttavia, non sembra mutare. Più di vent'anni fa Edgar Morin scriveva:

> la nuova coscienza europea è sempre più sensibile alla diversità culturale senza uguali dell'Europa; essa comprende che questa differenza costituisce il suo patrimonio; concepisce sempre meglio che la cultura europea è una policultura[9].

Proviamo a ricapitolare. L'unità sopranazionale è irrinunciabile. D'altra parte, la ricchezza culturale complessiva di quella formazione sopranazionale è direttamente proporzionale a quanto le singole culture riescono a conferire, di proprio, al totale generale. Addizionare, non semplificare.

Dunque, la responsabilità nei confronti della cultura dell'Europa si esprime in primo luogo attraverso la responsabilità nei confronti della propria cultura.

Che cosa vuole dire in concreto?

Ho ricordato, prima, il caso degli Olandesi e della loro lingua. Provo a fare ora un esempio collegato all'insegnamento dell'italiano – in senso lato – nella scuola secondaria.

Sostenere che per la scuola italiana un grande scrittore europeo come, per esempio, Honoré de Balzac, è altrettanto importante quanto il nostro Manzoni, e dunque ha diritto allo stesso spazio didattico, ha importanti conseguenze:

1. viene necessariamente ridotta l'attenzione che si potrebbe dedicare a illustrare il ruolo che, nel nostro Risorgimento nazionale, hanno avuto i catto-

8 Vero è che la popolazione della Svizzera è fuori scala rispetto a quella dell'Unione Europea, e soprattutto che la scelta di una politica estera di neutralità ha evitato alla Confederazione Elvetica scelte pesanti. Ogni medaglia ha il suo rovescio.

9 EDGAR MORIN, *Pensare l'Europa* (1987), Milano, Feltrinelli,1990, pp. 113-4. Il libro contiene numerose riflessioni ancora valide, in particolare sul piano storico.

lici; le caratteristiche che l'ideologia cattolica ha impresso al movimento di indipendenza; le radici secolari di questa azione; la soluzione drammatica che la dialettica risorgimentale ha trovato nel 1870 con la breccia di Porta Pia; il Concordato che sanò la frattura, i riflessi odierni della storia nella nostra comunità nazionale, il peso che nella nostra opinione pubblica hanno oggi il Papa e il suo insegnamento: tutto questo può e deve uscire dallo studio del Manzoni e della sua opera, e tutto questo dobbiamo ai nostri 'colleghi di avventura' europei, che hanno ogni diritto di sapere da noi, se lo desiderano, da dove veniamo e chi siamo;

2. si invitano insegnanti e studenti a trasformarsi in francesisti d'occasione (e poi magari in ispanisti per Cervantes, slavisti per Tolstoj...) con un conseguente insegnamento, indiretto ma potente, della liceità dell'approssimazione e del dilettantismo;
3. in assenza di una generale reciprocità a livello europeo – nel comportamento della scuola delle altre nazioni – si commette un ingiustificato e unilaterale suicidio culturale.

Come agisce un insegnante ben formato di lingua e letteratura italiana

Insisto soprattutto sul secondo termine indicato nel titolo di questo paragrafo per la ragione sostanziale che la letteratura è, di ogni lingua, l'espressione più complessa che sia immaginabile e che sia stata storicamente realizzata. Secondo alcuni autori, anzi, la letteratura serve soprattutto per "tenere in esercizio" la lingua[10]. Non sono per nulla d'accordo[11] ma è chiaro che si può ridurre la cosa anche a questo solo, senza che per ciò ci sia errore materiale: è ovvio, infatti, che intendere pienamente una letteratura non è possibile se non si intende pienamente la lingua nella quale è scritta, che si tratti della lingua originale oppure di quella nella quale è tradotta. E dunque per leggere – e insegnare – la letteratura occorre essere padroni della lingua. È in questi termini che riformulerei, in tutt'altra prospettiva dunque, la riflessione di Luperini, prima citata, a proposito del "condizionamento linguistico".

E allora proviamo a precisare perché un insegnante di letteratura (italiana) deve essere consapevole di quello che insegna, della ragione per cui lo insegna e che cosa si perde se non è all'altezza. Parlo della sua competenza disciplinare, e

10 UMBERTO ECO, *Sulla letteratura*, Milano, Bompiani, 2002, pp. 8-9 (si tratta però di un intervento pronunciato nel 2000 e pubblicato dal "Corriere della sera" nel novembre di quell'anno) : «A che cosa serve questo bene immateriale che è la letteratura? [...]. La letteratura tiene in esercizio la lingua. Tiene innanzitutto in esercizio la lingua come patrimonio collettivo [...]. La lingua va dove vuole ma è sensibile ai suggerimenti della letteratura [...]. Ma la pratica letteraria tiene in esercizio anche la nostra lingua individuale» (ecc.).

11 LUCA CURTI, *La letteratura e il suo insegnamento. Considerazioni e proposte per il breve periodo*, in: "Prospettiva EP", XXIV, 3 (2001), pp. 3-22.

solo di quella: non già perché la competenza trasversale sia secondaria – sono convinto del contrario – ma perché la competenza trasversale è propria di qualunque insegnante di non importa quale disciplina, e qui si parla dell'insegnante italiano di lingua e letteratura – e di discipline letterarie nel contesto nazionale, e insegnate nella lingua nazionale.

Mi limito, ancora, alla scelta dei contenuti e alla relativa motivazione: cioè alla scelta all'interno del canone e alle ragioni che possono guidarla. Un paio di esempi dovrebbero bastare a chiarire il mio punto di vista. Scelgo deliberatamente due esempi di "contenuto" suscettibile di dibattito e magari anche di polemica ma proprio per questo, a mio avviso, particolarmente produttivi.

Oggi – è il primo esempio – proporre l'insegnamento effettivo, nelle nostre scuole, della figura e dell'opera di Giosuè Carducci appare come una vera audacia. Per qualcuno Carducci è vecchio, per altri è di destra oppure insopportabilmente libresco, come un professore fondamentalista di sé stesso. Ho fatto in altra sede[12] un discorso un po' lungo per smentire tutte queste opinioni molto diffuse, e ne riporto qui un passo breve ma, spero, chiaro.

> Una volta nelle nostre scuole si leggeva e spesso si imparava a memoria *La canzone di Legnano*. Adesso, misteriosamente, quella 'cosa' non esiste più. Credo inevitabile domandarsi perché, e parallelamente chiedersi come mai quarant'anni fa la si leggeva senza che affiorasse il minimo dubbio sulla sua opportunità. È chiaro che la sua qualità letteraria è rimasta la stessa, *a parte obiecti*... Dunque sarà cambiato qualcos'altro.
> Per cominciare a capire qualcosa si può leggere quanto scrive Federico Chabod:
>
> > Il clamore irredentistico nel '76 comincia a Milano con la celebrazione del VII centenario della battaglia di Legnano [...] E si tenga presente che l'interpretazione corrente della storia comunale italiana era, allora, quella della lotta per la libertà e l'indipendenza contro gl'imperatori tedeschi (carducciana *Canzone di Legnano*) [13].
>
> Se con queste informazioni rileggiamo la *Canzone* (o *Parlamento* che sia) allora la passione di Cristo e di Milano, le torri che crosciano una ad una, il giuramento contro Federico riprendono il loro antico posto; e la figurazione di Carducci riappare in tutto il suo retorico splendore, di orazione politica. E tra le altre cose si comprenderà anche lo scandalo, per il famoso Resegone fuori posto, risentito da un grande nazionalista e reazionario deluso come il milanese e interventista Carlo Emilio Gadda (che chiama Carducci, nella *Cognizione*, "il Copernico di Pian Castagnaio"): risentimento che non si spiegherebbe con pure ragioni letterarie.
> Vi invito a rileggere gli ultimi versi tenendo a mente le cose ricordate da Chabod

12 Per la giornata di studio su Carducci a Santa Maria a Monte dell'ottobre 2007 (gli atti sono in corso di stampa).

13 FEDERICO CHABOD, *Storia della politica estera italiana dal 1870 al 1896*, Bari, Laterza 1951, p. 295 n. 3.

(nonché la data di composizione della *Canzone*: appunto 1876...) e, fatto questo, vi sfido a dirmi quanto poteva importare, a Carducci – che si rifiutò sempre di correggere – e a tutti i suoi lettori coevi e consapevoli, di dove esattamente si collocasse il monte detto Resegone:

Ed allora per tutto il parlamento
Trascorse quasi un fremito di belve.
Da le porte le donne e da i veroni,
Pallide, scarmigliate, con le braccia
Tese e gli occhi sbarrati al parlamento,
Urlavano – Uccidete il Barbarossa. –

«Or ecco,» dice Alberto di Giussano,
«Ecco, io non piango piú. Venne il dí nostro,
O milanesi, e vincere bisogna.
Ecco: io m'asciugo gli occhi, e a te guardando,
O bel sole di Dio, fo sacramento.
Diman da sera i nostri morti avranno
Una dolce novella in Purgatorio:
E la rechi pur io!» Ma il popol dice:
«Fia meglio i messi imperïali.» Il sole
Ridea calando dietro il Resegone.

Chi cerca in Carducci il puro lirico non ci troverà niente – o troppo poco. Ma c'è molto altro nella sua poesia, o nella sua azione, di assai pesante per la nostra storia. Forse anche per la nostra coscienza, ed è un ottimo motivo per non cancellarlo.

Ed ecco il secondo esempio. Alcuni autori della nostra letteratura, e non solo di quella più antica, non sono di facile accesso; e "spontaneamente", per questa sola ragione, sono esclusi dal "canone" (più semplicemente: dai programmi scolastici effettivamente svolti). Carlo Emilio Gadda è innegabilmente "difficile": scrive una prosa densa, carica di storia letteraria e linguistica, svariante tra gli stili e i livelli di comunicazione, con inserti di parlato anche dialettale ora parodizzato, ora assunto in proprio con grande impatto emotivo; una prosa, per giunta, aperta alla meditazione metafisica. Risultato pratico di tutto ciò: spesso, a scuola, Gadda "si salta". E ciò mi sembra, in linea di principio, gravissimo.

Se dai programmi scolastici si elimina tutto ciò che costituisce difficoltà per il cosiddetto utente medio, tutto ciò all'assimilazione del quale questo utente non arrivi naturalmente e semplicemente, resta ben poco su cui applicarsi. Abbiamo parlato di Gadda[14], ma anche Dante è difficile, anche Machiavelli; e tutta la letteratura, in fondo, è "innaturale". E, se si entra in questa logica, non c'è ragione di limitarsi alla letteratura: la radice quadrata, l'economia marginalista, la prova ontologica, tutte presentano serie difficoltà alla spiegazione e all'apprendimento.

14 Di Gadda la già citata antologia di Sapegno riportava solo *Manovre di artiglieria da campagna*. Col senno di poi, inizierei invece, per esempio, da *L'incendio di via Keplero*, come fa Contini in un'altra splendida e più recente antologia (*La letteratura dell'Italia unita*). In ogni caso, un solo *specimen* è sufficiente per introdurre la nozione, chiarissima anche a studenti del biennio (ginnasiale) quali noi eravamo.

Nella fattispecie, rinunciando a Gadda il nostro panorama letterario perde una serie di straordinarie "occasioni": l'ingegnere che vuole laurearsi in filosofia (su Leibnitz) con Pietro Martinetti, uno dei dodici docenti universitari che rifiutarono il giuramento al fascismo (ma forse l'unico a rifiutarlo 'da destra', perché – come disse – aveva già giurato fedeltà al re); perde lo scrittore scandalizzato e affettuoso della Milano protoindustriale dell' *Adalgisa* e più tardi della Firenze tra le due guerre e della Roma tra la fine del fascismo e la ricostruzione; il combattente della Prima guerra mondiale, vissuta in un'esaltazione nazionalistica sull'onda dell'entusiasmo per D'Annunzio; D'Annunzio che Gadda vorrebbe seguire a Fiume e che ammira e imita, più o meno sotterraneamente, per tutta la vita; perde le prime grandi prove di scrittura in parte memorialistiche, nel *Castello di Udine*, poi le più grandi fantasie a ridosso del secondo conflitto mondiale, che sarà la tomba delle sue illusioni nazionalistiche; l'espressionismo furente e vendicativo del *Pasticciaccio* e della *Cognizione,* che sembra distruggere e invece recupera tutta la cultura umanistica alta, suo orgoglio e suo riscatto; *Eros e Priapo* e la sconvolta ritrattazione del suo fascismo, la richiesta criptica di perdono, la sua invocazione alla fede antica dannunziana; il nevrotico sensibilissimo, precocemente grato a Freud per averlo aiutato a conoscersi, odiatore della madre e di se stesso per non essere morto in guerra al posto del fratello; l'espressionista onnivoro adoratore di Manzoni.

Breve conclusione operativa

Tutto quanto precede non significa che Carducci, Gadda e chissà che altro debbano essere necessariamente e integralmente predicati nelle lezioni scolastiche di ogni ordine e grado. Significa però che gli insegnanti (i buoni insegnanti, gli insegnanti ben formati della cultura nazionale) ne devono essere padroni – nei limiti del possibile. Solo così sapranno che cosa "tagliano fuori" dal loro insegnamento effettivo, e perché, e che cosa perdono; e non rischieranno di trovarsi senza risposte di fronte ad allievi particolarmente dotati e curiosi che chiedano loro se il programma svolto a lezione esaurisce lo scibile reale o se esiste anche qualcosa d'altro. E significa che la didattica della lingua e letteratura nazionale, soprattutto per ciò che attiene alla formazione degli insegnanti, deve essere affidata a specialisti di queste discipline che accettino di comprendere e assecondare una loro specifica destinazione – quella, appunto, "didattica": e dunque in sinergia strettissima, e possibilmente cordiale, con i colleghi "trasversalisti", ai quali tuttavia non deve essere accollata la responsabilità di rispondere alle questioni che abbiamo fin qui sollevato.

Formazione iniziale e in servizio degli insegnanti: l'esperienza del Trentino

REMO JOB
Direttore della SSIS Trentino

Il breve contributo che intendo portare all'attenzione di questa Tavola rotonda, così d'attualità in questo importante periodo di riflessione sul passato e di decisioni sul futuro, è dato da alcuni sintetici accenni a esperienze significative e iniziative promosse dal 1999 a oggi dalla SSIS del Trentino nell'ambito della formazione iniziale e in servizio che possono servire come spunto per le nuove iniziative in questo ambito. In particolare, le esemplificazioni tratte dall'esperienza della SSIS del Trentino riguardano 4 temi: il rapporto tra Università e Scuola, il ruolo degli insegnati accoglienti (*tutor* nella terminologia della SSIS del Trentino), l'intervento nella scuola professionale e le attività di formazione al sostegno.

L'esperienza della SSIS dell'Università degli Studi di Trento è caratterizzata da un contesto particolare in quanto calata in una realtà, quella della Provincia Autonoma di Trento, che ha specifiche prerogative normativo-legislative dirette sulla scuola, in particolare sulla gestione del personale scolastico.

Questa collocazione ha offerto una prospettiva peculiare, e ha favorito lo sviluppo di un rapporto diretto tra SSIS e Assessorato all'Istruzione della Provincia Autonoma, anche attraverso la stipula di specifiche convenzioni e protocolli d'intesa, che hanno consentito l'incremento della qualità delle attività offerte.

Partita, come tutte le altre, un po' in sordina, senza il supporto di un apparato normativo e di un sistema che desse garanzie di poter impostare un lavoro a lunga scadenza, la SSIS Trentino, con il passare degli anni e non senza poche

difficoltà, è riuscita a costruire una rete di rapporti assai proficui con le realtà del territorio non solo scolastiche, ma culturali in genere (per esempio con l'IPRASE – Istituto provinciale per la ricerca, l'aggiornamento e la sperimentazione educativi, con musei ed enti di ricerca ecc.). E ha potuto in tal modo proporsi come un centro di formazione degli insegnanti a più livelli e per utenze diverse, anticipando e seguendo per certi versi le indicazioni contenute nell'art. 5 della Legge 53/2003 e nel successivo DL 227/2005 in tema di "centro di ateneo" e "centro di eccellenza per la formazione degli insegnanti". Fondamentale a questo riguardo è stata la collaborazione con le Facoltà, che hanno contribuito in modo sostanziale a tutte le attività svolte, e gli uffici amministrativi dell'Ateneo, che hanno coadiuvato per gli aspetti gestionali.

Particolarmente importante si è rivelata la collaborazione tra SSIS e scuole secondarie della Provincia in relazione al tirocinio, attività formativa di primaria importanza perché permette allo specializzando di partecipare in modo attivo ma supervisionato sia in aula a contatto con l'insegnante e la classe, sia nella attività di sistema con i colleghi. La SSIS ha stipulato convenzioni con le scuole sedi di tirocinio conferendo uno specifico incarico al docente tutor-animatore del tirocinio, che ha il compito di accogliere e di seguire lo specializzando nella classe. Ferma restando la rilevanza del ruolo strategico del supervisore del tirocinio, insostituibile interfaccia ed elemento di unione tra scuola e università, una delle peculiarità della SSIS Trentino è costituita dall'importanza attribuita a questi insegnanti della scuola secondaria, che vengono reclutati attraverso una selezione pubblica e ai quali viene affidato, oltre al ruolo di insegnanti "accoglienti", l'incarico di formazione dei tirocinanti attraverso interventi di progettazione, rielaborazione e riflessione propri della funzione docente, svolti oltre le ore in classe e retribuiti dalla SSIS.

Le iniziative da attuare per favorire maggiormente lo scambio di competenze ed esperienze tra mondo della scuola e mondo dell'accademia sono molte. Una di queste riguarda il rapporto tra docenti disciplinari e i *tutor* per declinare gli apprendimenti teorico-didattici nella pratica in classe. Altrettanto importante è prevedere momenti dedicati a "consultazioni" periodiche tra SSIS e dirigenti scolastici, docenti e operatori della scuola per poter raccogliere e approfondire le esigenze di formazione e di ricerca didattica che il mondo della scuola manifesta e che l'accademia potrebbe soddisfare, in modo da avvicinare e far dialogare sempre più in maniera costruttiva le due istituzioni.

Valenza positiva è da attribuire allo sviluppo di iniziative di formazione e di ricerca didattica per ambiti dell'istruzione secondaria finora scarsamente coinvolti, come ad esempio la formazione professionale, una realtà importante della scuola secondaria. Ad esempio, nella Provincia di Trento si contano oltre 20 istituti e centri di formazione professionale.

Presso la SSIS nell'a.a. 2006-2007 era già partito un progetto pilota, su richiesta dell'Assessorato all'Istruzione provinciale, con l'attivazione di un Corso di 250 ore, riservato a insegnanti di Centri e Istituti di formazione professionale, sui

processi di integrazione e inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali. In sostanza, un primo tentativo di organizzare un percorso di formazione di insegnanti di sostegno, ma anche coordinatori delle attività di sostegno all'interno di tali istituti, ove le questioni legate all'integrazione sono quantitativamente rilevanti e sentite. Inoltre è stato attivato un Corso di formazione di 200 ore riservato a facilitatori alla comunicazione e all'integrazione di studenti ipovedenti e sordi, in cui l'esperienza e l'apporto SSIS si sono tradotti nella trasmissione di competenze di area trasversale e di metodologia didattica per integrare la formazione pratica specifica già svolta da queste figure, analoghe agli insegnanti di sostegno, presso gli enti di appartenenza (Unione Italiana Ciechi ed Ente Nazionale Sordi).

Il tema del sostegno è sempre stato al centro della programmazione didattica della SSIS del Trentino e al livello della offerta formativa della SSIS base.

Sin dal secondo ciclo il Corso di 400 ore è stato offerto presso la nostra sede sia ai "sissini" già abilitati sia agli specializzandi iscritti al secondo anno, con *tutor* dedicati reclutati mediante selezione pubblica e remunerati.

In stretta collaborazione e in regime di convenzione con l'Assessorato all'Istruzione della Provincia Autonoma di Trento nel quadriennio 2001-2005 è stato inoltre attivato presso la nostra SSIS un Corso Pluriennale di 8 Moduli per il conseguimento della specializzazione nell'ambito del sostegno, riservato a insegnanti in servizio di ruolo a tempo indeterminato (sulla base dell'art. 7 del Decreto Interministeriale 460/98) che potevano ottenere la specializzazione o, a scelta, frequentare singoli moduli fra i seguenti: *Affettività ed emozioni, Relazioni e comportamenti, Deficit di Apprendimento, Strumenti per leggere il disagio, Strategie didattiche e metodologie, Disabilità sensoriali e psicofisiche*.

L'esperienza della SSIS del Trentino mi spinge a sostenere che anche nei nuovi percorsi formativi siano previsti percorsi formativi specifici dedicati all'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap. Infatti, la proposta che tutti i futuri docenti posseggano competenze psico-pedagogiche che li mettano in grado di affrontare tali tematiche è condivisibile ma difficilmente realizzabile considerato che la capacità di operare incisivamente nelle situazioni di difficoltà richiede delle competenza acquisibili con un sostanzioso lavoro che, in termini di crediti, eccede marcatamente l'esiguo numero di CFU che sono riservati nei prossimi percorsi abilitanti alle discipline trasversali.

Il Tirocinio *per* e *nella* formazione degli insegnanti. *Innovare è valorizzare*

ANNA BRANCACCIO
Supervisore del Tirocinio SSIS Lazio
Presidente ANFIS e Portavoce CoNSVT*

Nel dibattito in corso sul possibile nuovo modello di formazione degli insegnanti è necessario interrogarsi su quali siano state le luci e le ombre della passata esperienza SSIS.

Questa riflessione sul passato non ha come obiettivo la *conservazione,* ma piuttosto l'individuazione di presupposti, metodologicamente corretti, per la progettazione di un *sistema innovativo* di formazione, in linea con gli standard europei.

Il monitoraggio del pregresso e l'osservazione critica dei dati risultanti restituiscono importanti indicazioni sul patrimonio utile da potenziare nel nuovo modello e costituiscono il primo, necessario tassello dello sviluppo. Con la sospensione delle SSIS (D.M. 112/2008) Parlamento e Governo dovranno prendere decisioni importanti sul sistema di formazione degli insegnanti. La rilevanza del tema non è minore rispetto a quella di tutte le altre questioni concernenti la struttura del sistema scolastico e formativo.

Formare insegnanti che presentino alcune caratteristiche piuttosto di altre, in determinati contesti o in altri, significa avere per gli studenti una diversa tipologia di formatore, una diversa e migliore sua professionalità, significa perciò avere un diverso sistema educativo e, in definitiva, una diversa società. Le

* Le sigle stanno rispettivamente per Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisori e Coordinamento nazionale dei Supervisori del Tirocinio.

scelte che devono essere compiute hanno perciò valenza, al contempo, culturale e politico-sociale e ciò riguarda la formazione degli insegnanti di tutti i livelli scolastici.

Non si tratta di un problema né puramente tecnico né puramente legislativo, infatti il Ministro della Pubblica Istruzione, on. Maria Stella Gelmini, ha nominato nel luglio 2008 una commissione tecnica con il compito di studiare il problema e proporre un nuovo modello di formazione iniziale degli insegnanti, mentre è nota una proposta di legge presentata alla Camera dei deputati al n. 953 il 12 Maggio 2008 dall'on. Valentina Aprea che negli art. 13, 14, 15, 16 tratta il problema della formazione iniziale degli insegnanti e l'inserimento all'esercizio della professione docente.

Per poter definire un percorso di qualità, occorre avere chiaro quali sono le competenze che un insegnante deve acquisire, oggi, già nella sua formazione iniziale, per rispondere alle sfide della globalizzazione e dell'innovazione tecnologica. Le competenze professionali che deve possedere un insegnante vanno dall'attitudine mentale all'innovazione, alla condivisione e all'aggiornamento, alle competenze nella comunicazione e nel relazionare le metodologie didattiche di insegnamento, all'apprendimento degli studenti.

Uno sguardo ai dieci anni di vita delle SSIS permette oggi, a chi ha operato nel sistema, di poter fare un bilancio tra i punti di forza e i punti di debolezza del percorso di formazione.

I punti di forza possono essere individuati nell'integrazione-collaborazione Scuola-Università nel percorso di formazione, nel Tirocinio e nel ruolo del Supervisore del tirocinio, nella ricerca didattica che introduce nel mondo della scuola le innovazioni prodotte dal mondo della ricerca universitaria.

I punti di debolezza possono essere individuati nella mancata integrazione tra le quattro Aree che compongono il percorso di formazione, nello scarso coinvolgimento o, perlomeno, nella scarsa incentivazione alla collaborazione delle scuole accoglienti nel sistema, nella mancanza di un sistema di valutazione nazionale ed infine nelle notevoli diversità nelle strutture didattiche ed amministrative delle varie sedi proprio in virtù del mancato monitoraggio e valutazione dei risultati.

In base a questa analisi del pregresso, un futuro modello di formazione iniziale degli insegnanti deve contenere:

- aspetti disciplinari (il sapere disciplinare e la didattica disciplinare);
- aspetti pedagogici-didattici (pedagogia e pedagogia applicata alla disciplina);
- aspetti professionalizzanti: ho *simulato* situazioni, *ho provato a fare* sotto la guida di un docente esperto, ho *riflettuto sulla pratica* in relazione alla teoria, ho *riformulato* la teoria.

Questi aspetti non possono essere realizzati in modo sequenziale, ma per ottenere dei risultati di qualità elevata occorre che venga assicurata la *contemporaneità* dei momenti formativi relativi ad essi.

Possiamo quindi dire che

- la riflessività sull'azione e la dimensione di ricerca attraverso l'applicazione di modelli operativi riflessivi e di ricerca azione;
- l'utilissimo apprendimento in situazione sociale determinato dall'essere, lo specializzando, inserito in una **classe di tirocinio** dove possono essere applicate metodologie di *cooperative learning*;
- il non rendere la pratica seguente la teoria ma operare l'opportuna alternanza;
- il non rendere la pratica una isolata esperienza in classe che anche sotto la guida di un tutor è decurtata dalla riflessività sull'esperienza

dovranno essere le caratteristiche peculiari del percorso di formazione che prepara il futuro insegnante alla professione. Non è possibile pensare che una preparazione disciplinare accompagnata da un praticantato senza una riflessione ed una integrazione tra l'osservato, lo sperimentato e la teoria possa essere sufficiente a dare all'insegnante in formazione la professionalità e la qualità che la società richiede agli insegnanti.

Un accento su quello che il tirocinio ed i Supervisori del tirocinio hanno rappresentato nel modello SSIS:

- il tirocinio è un momento di integrazione fra teoria e pratica, un momento di verifica della scelta professionale dell'insegnante, un momento di integrazione tra la componente teorica (le Scienze dell'Educazione ed i Fondamenti della Disciplina), la componente "virtualmente operativa" (i Laboratori) e la componente operativa;
- il tirocinio permette all'insegnante in formazione di entrare nella complessità del mondo della scuola, fornendogli l'occasione di confrontare esperienze didattiche e metodologiche;
- il tirocinio permette di favorire la cultura della collaborazione, aspetto qualificante di una scuola che si rinnova e realizza una sinergia tra Università e Scuola, i due ambiti dove l'insegnante acquisisce competenze disciplinari, attitudine alla ricerca e competenze professionali.

I supervisori del tirocinio sono mentori che progettano, guidano e coordinano le attività professionalizzanti; queste competenze non si inventano, ma sono frutto di esperienza e di professionalità acquisita. Nel nuovo modello l'*expertise* delle figure che coordineranno le attività di tirocinio che genericamente vengono definite "docenti esperti" non potrà essere improvvisata, ci si augura che vengano tenuti in conto l'*expertise* e la professionalità dei docenti supervisori che sono stati utilizzati nelle Scuole di specializzazione nei dieci anni di vita delle SSIS, partendo dal concetto che chi forma i formatori deve possedere competenze adeguate al risultato che si vuole ottenere.

Le questioni aperte

La Tavola rotonda di Bologna si concludeva con un'animata discussione sulla figura e la funzione del Supervisore del tirocinio all'interno della SSIS; in particolare, venivano espressi pareri contrastanti sull'opportunità di prorogarne l'incarico al di là dei limiti fissati dal Decreto ministeriale del 2 dicembre 1998 (anche in vista della riorganizzazione del percorso formativo degli insegnanti). Nel porre fine al confronto, protrattosi oltre il tempo previsto, Maria Rosa Sperandeo sollecitava i presenti a riflettere ulteriormente su tale questione che evidentemente rimaneva ancora aperta, come dimostravano l'intensità e il calore della partecipazione.

Accogliendo l'invito del Presidente della CoDiSSIS, un supervisore della SSIS di Trieste (Salvatore Di Pasqua) indirizzava una lettera pubblica a Giunio Luzzatto, ai vari Direttori SSIS e ai rappresentanti dei supervisori. Ad essa ha fatto seguito il contributo di Giunio Luzzatto che prende spunto da quella lettera, ma poi si apre a questioni di carattere più generale. Si tratta di nodi ancora da sciogliere, posti in una sequenza stringente, che riguardano la credibilità stessa della formazione universitaria dei docenti in Italia.

Pubblichiamo in questa sezione i due documenti.

Il Supervisore del tirocinio: una lettera "pubblica"

Carissimo prof. Luzzatto,

mi permetto di scriverle con la stessa franchezza con cui si è rivolto ai presenti nel suo intervento alla Tavola rotonda CoDiSSIS che si è tenuta a Bologna e che ha chiuso le due giornate del convegno CIRE.

Dopo le accalorate parole di Riccardo Scaglioni (supervisore della SSIS Veneto), lei ha voluto esprimere senza reticenze la sua opinione sul "futuro" ormai prossimo dei supervisori, con la coerenza logica e la chiarezza espositiva che non debbo essere certo io a riconoscerle.

Non è il solo a manifestare perplessità verso un'idea di supervisione che, di proroga in proroga e al di là dei limiti temporali inizialmente previsti, ha dato luogo a un avvicendamento limitato. Anche altri hanno lasciato intendere che l'ipotesi di un "supervisore di ruolo" contrasta palesemente con quella filosofia legislativa che voleva garantire, attraverso la temporaneità dell'incarico, la possibilità di un ampio coinvolgimento di docenti e istituzioni scolastiche nel processo formativo universitario.

Personalmente non credo che le espressioni di contrarietà emerse in questa e altre occasioni nascano dalla preoccupazione che la figura del supervisore, per la sua natura *ibrida*, possa sfuggire ai criteri selettivi propri dell'Università. Del resto, tutti noi che coordiniamo le attività di tirocinio all'interno delle Scuole di

specializzazione per l'insegnamento siamo stati chiamati a svolgere il nostro lavoro proprio attraverso una comparazione valutativa il cui peso determinate è stato dato, senza alcuna ombra di dubbio, dalla componente universitaria.

Ritengo perciò che le obiezioni mosse al protrarsi dell'incarico siano innanzitutto di carattere "culturale"; ed è su questo piano che voglio provare a dare un mio contributo alla discussione che è nata e sulla quale ci ha invitati a riflettere ulteriormente la prof.ssa Sperandeo a conclusione della Tavola rotonda.

Uno degli aspetti più significativi che è emerso nelle Tavole rotonde novembrine di Trieste e Bologna (non ho partecipato all'incontro di Ferrara e dunque non ho riferimenti per commentare ciò che è stato detto in quella circostanza) è un senso di comunanza molto alto che lega tutti noi della SSIS. L'esperienza che abbiamo vissuto, sotto qualsiasi rispetto la vogliamo considerare, non è stata in alcun modo settoriale ed ha avuto il merito di porre l'uno accanto all'altro soggetti con propensioni disciplinari e professionali eterogenee.

Si tratta di una vera e propria azione di "rimestaggio", sui cui esiti stiamo provando a interrogarci. A Trieste, per spiegare questo "punto forte" della SSIS, Fiorino Tessaro ha fatto riferimento alla nozione di "rete".

È una rete, quella che si è venuta a determinare in questi anni, che è stata capace non solo di creare vincoli molto stretti tra quanti operano in uno stesso settore (Direttori SSIS, Coordinatori di Area, docenti di una stessa disciplina, Supervisori, Personale amministrativo...), ma anche di sollecitare legami transdisciplinari e transfunzionali a un diverso livello, territoriale e nazionale.

I coordinamenti che sono nati in questi anni spontaneamente (CoDiSSIS, CoNDASSIS, CoNSVT) e i rapporti disciplinari molto stretti in alcune Aree sono un chiaro esempio del primo tipo di "colleganza".

Nella giornata di riflessione che si è tenuta a Trieste, Angela Robessi (CoNDASSIS) ha voluto ricordare l'azione di raccordo messa in atto dalle segreterie amministrative delle varie sedi SSIS d'Italia, fondamentale per poter sopperire alle lacune di una normativa in più di un caso ambigua quando non contraddittoria; mentre Claudio Bernardi (SSIS Lazio) ha fatto emergere la dimensione collaborativa che ha reso possibile, nell'Area FIM e in quella delle Scienze naturali, l'utilizzo dello stesso strumento di selezione su scala nazionale per poter individuare gli specializzandi da ammettere ai corsi.

A Bologna ci si è soffermati, forse con più evidenza, sull'altro aspetto. In particolare è stato Giorgio Guattari, riconoscendo senza difficoltà di condividere le argomentazioni pedagogiche che erano state il punto focale dell'intervento di Floriana Falcinelli, a indicare come aspetto positivo della SSIS (una delle sue "luci") la natura transdisciplinare.

La sottolineatura di Guattari evidenzia in maniera pregnante la maturazione comune che si è avuta in questi anni nella SSIS: anche studiosi fortemente nutriti di una componente scientifica e disciplinarista riconoscono senza imbarazzo la necessità di una *formazione* a largo spettro per accedere alla professione docente e danno grande rilievo a quegli aspetti della preparazione che travalicano la co-

noscenza disciplinare. La conferma è negli interventi di Sergio Cecchin (SIS Piemonte) e Gaetano Greco (SSIS Toscana) che hanno a loro volta richiamato l'importanza di questa dimensione e stigmatizzato le reticenze che ancora gravano nei dipartimenti universitari nei confronti di chi apre la propria disciplina alle implicazioni della didattica.

In più di un caso l'attenzione alla didattica da parte di docenti disciplinaristi è frutto di cammino personale e professionale, che è divenuto possibile nel contesto promiscuo delle SSIS. Le Scuole di specializzazione per l'insegnamento hanno formato anche i "formatori", e chi è partito da un vissuto saldamente radicato nella specialità dei propri studi ha potuto scoprire un nuovo orizzonte di problematicità cui poter attribuire ancora il nome di ricerca.

Il lascito della SSIS è un'eredità preziosa che va innanzitutto riconosciuta, ma poi va anche conservata con cura. Se nella vita è legittimo cambiare, andare *oltre*, mutare direzione, vi deve essere, con il cambiamento, la consapevolezza di un passaggio:

Piange ciò che muta, anche / per farsi migliore

Vengo dunque alle considerazioni intorno alla figura del supervisore.

La mia opinione è che la sensibilità didattica che hanno mostrato i docenti "disciplinaristi" nelle due Tavole rotonde di Trieste e Bologna e che lei, prof. Luzzatto, ha mostrato in tutti questi anni, non è un bene interscambiabile, qualcosa che è possibile distribuire su larga scala e che, di conseguenza, può essere facilmente sostituito con un *prodotto* analogo.

La considerazione può assumere carattere esemplare ed essere estesa ad altri soggetti della SSIS.

Se la posizione del "supervisore di ruolo", della "proroga di massa" decisa d'ufficio, appare debole sotto il profilo argomentativo e rischia di diventare una semplice difesa della propria posizione lavorativa (cosa peraltro in sede di contenzioso giuridico o sindacale del tutto legittima), la temporaneità dell'incarico può essere uno strumento altrettanto rigido e meccanico.

Ci sono persone all'interno della SSIS (docenti, supervisori, segretari amministrativi) che hanno acquisito o affinato una loro *professionalità*; tra queste vi è chi ha scoperto una sua "vocazione" e ha intrapreso nuovi tipi di studi; parallelamente sono nati gruppi di ricerca che faticosamente stanno cercando di trovare una propria collocazione all'interno della comunità scientifica (qualcuno, anche noi a Trieste, sta pensando a una propria rivista di didattica).

Questa ricchezza, dovuta alla plasticità della vita, è stata per molti versi alimentata dal venire a contatto con la Scuola di specializzazione per l'insegnamento secondario.

Ritengo che anche altri debbano poter godere di questa opportunità, ma avanzo dei dubbi sull'automatismo della scadenza periodica quale criterio per dar luogo all'avvicendamento.

Non tutti sono interessati al tema della formazione, anche tra gli stessi docenti delle secondarie; non tutti hanno desiderio di fare ricerca didattica, non tutti sono sensibili ai problemi del tirocinio (come dimostrano le posizioni espresse da alcuni membri del "Gruppo ministeriale di lavoro").

Se io penso ai punti di forza della SSIS, penso anche alle persone che a diversi livelli e con diverse funzioni si sono occupate stabilmente in questi anni di formazione iniziale dei docenti, e che "sanno di cosa si sta parlando". Queste persone per me hanno dei nomi, sono "colleghi" (non mi ritengo affatto un docente universitario, ma l'aver lavorato insieme mi permette di adoperare questo termine in un senso estensivo) con cui ho imparato a rapportarmi e a scambiare punti di vista professionali. È stato questo il vero e concreto rapporto di partenariato, che ha posto in relazione persone prima ancora che istituzioni: *docenti universitari* e *docenti della scuola secondaria*.

Non credo che tutto questo vada sostituito meccanicamente attraverso il criterio di una scadenza imposta per decreto. Ciò non vale solo per i supervisori: una debolezza della SSIS è stata in generale la sua precarietà. Giorgio Guattari l'ha sottolineato con un'immagine, quella del "questuante" alla continua ricerca di qualcosa: docenti, aule, fondi...

Nel nuovo istituto formativo che andrà a sostituire le SSIS vi sarà bisogno di maggiore, e non minore, stabilità. Occorre porre rimedio alle "ombre" che hanno caratterizzato il percorso formativo delle SSIS e non accentuarle. La necessaria flessibilità di una struttura e del suo organico non va confusa con la precarietà o peggio con la provvisorietà. L'inamovibilità è qualcosa di senz'altro sbagliato e le "poltrone" non devono essere appannaggio del primo che le ha occupate. Ma ciò che funziona va mantenuto; le *competenze* maturate non vanno gettate al vento.

Credo che trovare il modo più adeguato per farlo sia il vero problema. Un modello organicistico in cui *naturalmente* le persone si avvicinano, collaborano e poi maturano nuove strade e altri percorsi professionali è la mia idea di "flessibilità". La norma deve favorire e accompagnare il processo formativo e non ostacolarlo. La rigidità deve semmai riguardare i criteri con cui accedere ed essere riconfermati nel ruolo.

Peraltro, la questione di dare continuità all'apporto dei supervisori anche dopo la SSIS mantenendo vivo il loro contatto con il mondo universitario (questione che lei ha ritenuto degna di attenzione) non può essere risolta con i contratti a tempo determinato, come lei stesso suggeriva nella conversazione che abbiamo avuto dopo la Tavola rotonda.

I contratti temporanei hanno spesso una durata di poche ore e non aiutano a rinsaldare legami né tantomeno a realizzare quell'idea di laboratorio di cui ha parlato Floriana Falcinelli nel suo intervento a Bologna.

Se i docenti, universitari o secondari, sono impegnati a tempo pieno nei rispettivi incarichi di ruolo, non potranno dedicare molto spazio all'attività didattica in un altro istituto di formazione. A meno che, contro tutto quello che diciamo e abbiamo insegnato in questi anni, non vogliamo considerare il lavoro di

insegnante un lavoro per sua essenza a tempo parziale che non richiede tempo, disponibilità, preparazione.

Sono completamente d'accordo con Riccardo Bruscagli quando afferma che l'Università è oggi indebolita. Quei docenti delle secondarie che, facendo un percorso inverso a quello di alcuni ricercatori che anche grazie alla SSIS si sono avvicinati alla didattica, hanno maturato (o recuperato) una sensibilità per la ricerca potrebbero contribuire a rendere meno evanescente la composita struttura formativa che si va configurando, affidata, come viene proposto, alle sole forze autonome dell'Università. Essi potrebbero offrire un apporto peculiare (la loro esperienza sul campo) e non gravare economicamente sul bilancio universitario.

I compiti che saranno affidati alle Università in materia di formazione non riguarderanno probabilmente solo la formazione iniziale dei docenti, ma anche quella in servizio. Non sarà semplice rispondere a tale richiesta di formazione con personale sempre più precario e oberato di incarichi.

La condizione di semiesonero dei docenti delle secondarie con completamento del loro incarico presso le Università può rappresentare un contributo tutt'altro che irrilevante per affrontare questi ed altri problemi. Essa, a mio modo di vedere (anche se le scelte ministeriali di contenimento della spesa pubblica rendono in questo momento difficile immaginare un largo impiego di questa forma di collaborazione) va rafforzata ed estesa a nuovi compiti. Può essere uno strumento duttile capace di dare dinamismo alle Scuole e alla stessa Università.

Il coinvolgimento ampio dei docenti delle secondarie in questo processo è sicuramente da perseguire. Ma andrà collegato a una "carriera" professionale che deve prevedere uno sbocco e non un altro: non si può inventare la figura temporanea del supervisore del tirocinio o dell'esperto didattico "biennale" o "quadriennale". I criteri per individuare queste persone devono essere selettivi e la valutazione (questa sì temporanea) affidata a criteri indiscutibili e qualificanti che permettano di decidere in autonomia se avvalersi ancora di questo apporto.

Dico anch'io no alla proroga automatica e all'istituzione di un supervisore di ruolo, ma dico anche sì a una figura professionale *non transeunte* che, mantenendo vivo il suo legame con l'insegnamento secondario, possa nel contempo continuare a dare uno specifico apporto ai temi educativi e formativi *dentro* l'Università.

Se il mio rapporto "organico" con l'Università dovesse terminare quest'anno, per me la perdita non sarebbe il tornare a scuola a tempo pieno (a scuola sto bene e mi sento a mio agio e nella scuola voglio continuare a restare), ma non poter continuare *qualcosa* che, grazie all'incoraggiamento dei docenti universitari con cui ho intrecciato legami più stretti, si è trasformato in ricerca didattica ed epistemologica.

So che tutto questo non dipende da lei e neppure dalla CoDiSSIS, ma se dobbiamo discutere senza reticenze, anche solo per chiarire le nostre rispettive posizioni di "sissini" o ormai prossimi "ex sissini", penso non sia giusto considerare l'apporto di chi ha lavorato nella SSIS con serietà e responsabilità (come molti Direttori SSIS e docenti universitari hanno pubblicamente voluto riconoscere)

come un incarico "a tempo", senza una ragione che giustifichi il ricorso a questo limite con un'argomentazione esterna al principio di tempo. Se così non fosse l'argomento rischierebbe di diventare una tautologia.

La normativa, come lei stesso ha ricordato nel suo intervento a Bologna, prevedeva che i supervisori rimanessero all'interno delle SSIS tutt'al più quattro anni. Una parte dei supervisori, ed io tra questi, vi è rimasta quasi dieci anni.

La domanda che può aiutarci a fare chiarezza e a cui dobbiamo provare a dare risposta è:

questa presenza così protratta è stata per le SSIS una luce oppure un'ombra?

Io penso che sia stata *anche* una luce e mi dispiacerebbe davvero molto, innanzitutto sul piano personale prima ancora del confronto sulle prospettive future, che vi fosse una propensione a credere che si sia trattato *solo* di un'ombra.

Con molta stima e viva cordialità

Salvatore Di Pasqua

Trieste, dicembre 2008

La SSIS, i suoi nemici, il progetto in gestazione

Nel partecipare ai Convegni, di cui questo volume dà conto, che hanno documentato il lavoro svolto dalle SSIS in dieci anni mi sono posto una domanda: quali sono i motivi per i quali, con fredda determinazione, si è deciso non solo che questo lavoro deve cessare, ma che di esso non si deve tenere alcun conto nel progettare un nuovo sistema di formazione iniziale degli insegnanti italiani?

Poiché chi sta elaborando tale nuovo sistema non ha sviluppato critiche specifiche alle attività delle SSIS (critiche che non solo sarebbero state perfettamente legittime, ma che su alcuni punti io stesso formulerò sinteticamente nell'ultima parte di questo intervento), ed ha semplicemente ignorato le SSIS stesse, la risposta possibile è una sola: **quanto con le SSIS si stava costruendo aveva contro di sé nemici potenti**, schierati contro *a priori*, per ragioni di principio, e – almeno al momento – tali nemici si sono dimostrati troppo forti.

Le scelte di fondo sulle quali le SSIS si sono fondate possono essere ricondotte a tre provvedimenti, tutti del 1998:

- Il Decreto del 26 maggio, che definisce l'Ordinamento delle SSIS (oltre che della Laurea in Scienze della Formazione Primaria, di cui qui non ci occupiamo). In esso sono elementi centrali: – la definizione di un preciso profilo culturale e professionale del docente, e il conseguente riferimento di tutte le scelte sul curricolo formativo alle esigenze di un percorso finalizza-

to a tale profilo; – l'individuazione di un ambiente formativo unitario, nel quale abbiano modo di integrarsi le quattro componenti formative (tematiche educative "trasversali"; didattiche disciplinari specifiche; laboratori didattici; tirocinio).
- La Legge 315, che istituzionalizza il necessario rapporto tra istituzione formativa (università) e ambiente professionale (scuola), e in particolare dispone l'assegnazione alla struttura SSIS di insegnanti in servizio, con il compito di supervisione al tirocinio e di coordinamento dello stesso con l'intera attività didattica.
- Il Decreto del 24 novembre, che stabilisce che l'abilitazione con la quale si conclude la SSIS è la pre-condizione per il reclutamento, in quanto costituisce il titolo di accesso necessario per i concorsi di assunzione nei ruoli scolastici.

Per comprendere i temi centrali dello scontro in atto occorre tener presenti queste scelte che sono alla base del sistema SSIS, oltre agli elementi più immediati che hanno caratterizzato il funzionamento delle SSIS stesse. I nemici di tutto questo possono essere catalogati, a mio parere, in due distinte tipologie.

Prima tipologia – Si tratta di coloro che sono **nemici dell'idea stessa che le scelte generali sugli insegnanti debbano essere dotate di respiro strategico**, essere costruite non giorno per giorno bensì nell'ambito di una riflessione complessiva sul sistema formativo e perciò sulla *mission* che in esso hanno i docenti.

Rientra in questa tipologia:

- Chi interviene sulla realtà in base a scelte preconcette, operando in ossequio a propri schemi astratti e ignorando l'esigenza di «Conoscere per deliberare» (L. Einaudi).
- Chi guarda solo alle persone che già ci sono, ignorando le generazioni di chi deve arrivare.
- Chi (conseguentemente) costruisce le soluzioni a regime partendo da esigenze relative al transitorio, anziché adottare ragionevoli norme transitorie quando siano stati identificati gli assetti a regime.
- Chi mette in disparte il principio dell'accesso per concorso ai pubblici uffici (articolo 97 della Costituzione), e perciò – sostanzialmente – il criterio del merito.
- Chi pensa in termini nazionali ignorando le esperienze internazionali, in particolare europee.
- Chi punta su microrisparmi a breve (precariato anziché organici adeguati), determinando a medio termine situazioni esplosive e maggiori costi.

Poiché mi interessa precisare gli elementi del conflitto e non polemizzare specificamente con Tizio o con Caio, non ho voluto indicare, per ognuna di queste voci, quali categorie, organizzazioni o persone possono rientrare in essa; analizzando le voci stesse, chiunque opera nel settore non ha comunque difficoltà nell'indi-

viduare esempi che si caratterizzano esattamente per i comportamenti e per gli atteggiamenti sopra puntualizzati. Si tratta di forze politiche, di burocrazie ministeriali, di organizzazioni sindacali, di associazioni più o meno corporative, e anche di personalità singole: esponenti politici, opinionisti tuttologi, accademici (spesso le categorie si sovrappongono).

Seconda tipologia – Si tratta di coloro che sono **nemici delle scelte specifiche del '98 sulla Formazione Iniziale degli Insegnanti** (**FII**).

Rientra in questa tipologia:

- Chi interviene sulla realtà in base a scelte preconcette, operando in ossequio a propri schemi astratti e ignorando l'esigenza di «Conoscere per deliberare». (N.B. – Abbiamo qui ripetuto tal quale la prima voce dell'elenco precedente: purtroppo, interventi di attori sia del primo sia del secondo tipo rivelano spesso vera e propria ignoranza).
- Chi ritiene che le strutture accademiche debbano essere solo disciplinari (Facoltà, Dipartimenti), e più in generale ignora ogni elemento di interdisciplinarità nella formazione e nella ricerca.
- Chi ritiene contaminante una presenza organica della scuola nelle sedi universitarie decisionali.
- Chi pretende di costruire i curricoli sulla base di contenuti ritenuti indispensabili, anziché definire il profilo della figura professionale da formare e dedurne il peso da attribuire alle diverse componenti formative.
- Chi sottovaluta la didattica disciplinare e la corrispondente ricerca didattica.
- Chi ignora la rilevanza dell'ambiente nel quale si svolge la formazione, in particolare in termini di collegialità di esso.
- Chi ritiene proponibile che teoria e pratica vivano in luoghi e in tempi separati.

Anche in questo caso non voglio individuare specificamente i protagonisti; la tematica è comunque quella interna all'organizzazione universitaria, e si tratta perciò prevalentemente di attori accademici. Alcuni tra essi hanno espresso pubblicamente le loro posizioni, assumendosi almeno la responsabilità delle proprie affermazioni: qualche Conferenza di Presidi di Facoltà, qualche autore di *pamphlets*, qualche editorialista. Altri hanno lavorato (e denigrato) nell'ombra.

Ciò di cui si ha notizia, circa il nuovo sistema che è in via di predisposizione per la FII, mostra che esso ha alla base proprio le opzioni che sopra abbiamo denunciato: quelle sono le scelte (o le non-scelte) politiche del Ministro Gelmini e le scelte accademiche dei "tecnici" con lei consenzienti.

La principale non-scelta politica è il silenzio sulle procedure di reclutamento; si sono bloccate le graduatorie, e ora? Il precariato, anche di non abilitati, aumenta, e di concorsi non si parla; è legittimo il sospetto che si voglia creare una situazione ingovernabile per rendere quasi inevitabile l'assunzione diretta degli insegnanti da parte delle scuole, in barba all'Art. 97 della Carta costituzionale.

Quanto alle scelte, sia politiche sia accademiche, queste sono viziate alla radice dal loro presupposto: non si è partiti da un modello di scuola e di insegnanti,

diverso o magari alternativo a quello del 1998, deducendone un sistema di FII, e ci si è esercitati invece nel redigere regolette finalizzate solo a tutelare gli interessi di singole corporazioni universitarie esistenti. Non discuto qui in tutti i suoi aspetti l'intera ipotesi che si va configurando, nella quale sono ben individuabili esattamente i vizi sopra elencati; mi limito ad esaminare qualche punto nel quale essa appare particolarmente negativa perché – di fronte a insufficienze vere nell'esperienza SSIS – peggiora la situazione anziché migliorarla.

Quali le vere insufficienze nell'esperienza SSIS? Prima di entrare nel merito, è opportuna una osservazione "giustificatoria": nel 2001 giungevano alla conclusione gli specializzandi del primo ciclo (che era iniziato nel 1999), e contestualmente il Ministro Moratti annunciava già che le SSIS sarebbero state uccise. Da allora, fino al 2008 è stato detto ogni anno «fate ancora un ciclo»; è del tutto evidente che questa situazione non costituiva un incentivo a investire – intellettualmente prima ancora che finanziariamente –, a elaborare innovazioni impegnative, a sviluppare ricerca didattica, a monitorare gli andamenti[1]. L'assenza di una chiara prospettiva sul futuro delle SSIS ha reso inoltre la loro posizione istituzionale, all'interno degli Atenei, ancora più debole rispetto a quella prefigurata dai provvedimenti istitutivi, che già non davano strumenti adeguati per uno sviluppo reso difficile dalla tradizione accademica ostile a qualsiasi struttura che sia trasversale rispetto alle Facoltà e integrante rispetto alle discipline. Ebbene, pur in questo quadro di incertezze sul loro domani le SSIS hanno prodotto risultati tangibili: non solo in termini formativi (tutte le scuole in cui operano gli specializzati affermano che vi è stato un salto di qualità rispetto all'epoca in cui i nuovi docenti avevano solo la laurea disciplinare), ma anche in termini di ricerca didattica, come è dimostrato dalla vasta documentazione bibliografica presentata in questo stesso volume.

Le insufficienze, dicevamo, vi sono comunque state, non in tutte le sedi e non per tutti gli indirizzi (o comunque in misure molto diverse[2]); quelle più rilevanti appaiono le seguenti.

---

1 A proposito di monitoraggio, esponenti del Gruppo di lavoro presieduto dal prof. Giorgio Israel che ha assistito la Ministra Gelmini hanno detto in varie sedi che le SSIS sono state penalizzate per essere state "autoreferenziali", e che sui loro risultati non è stata fatta una valutazione. La critica non deve esser rivolta alle SSIS: per anni, la CoDiSSIS – coordinamento delle SSIS – e in particolare il suo presidente Luca Curti ha chiesto al MIUR, senza ottenerlo, un monitoraggio esterno (anche perché era ben noto che un piccolo numero di sedi era poco rigoroso, ad esempio, nei criteri di accesso). A parte ciò, attendiamo ancora di vedere una sola Facoltà universitaria che venga chiusa perché nessuno ne ha valutato i risultati. La verità è un'altra: Israel e i suoi colleghi hanno inteso, criticando l'autoreferenzialità, punire il fatto che le SSIS non sono state suddite delle Facoltà, unica struttura universitaria che a parere del Gruppo – come risulta dai documenti ufficiali di esso – deve avere tutti i poteri e nessun obbligo di rendere conto.

2 Queste notevoli difformità tra diverse realtà costituiscono un'altra responsabilità ministeriale impropriamente addebitata alle SSIS. Il MIUR ha emanato numerosi Decreti (sui "requisiti" e su altri elementi) per vincolare a determinati criteri l'attivazione dei Corsi di laurea, e anche di altre Scuole di Specializzazione (quelle mediche); non lo ha fatto per le SSIS.

1) Le quattro aree formative (Scienze generali dell'educazione, Didattiche disciplinari; Laboratori didattici, Tirocinio) raramente sono state tra loro pienamente integrate, e talora sono state meramente affiancate. Non sempre vi è stato quello scambio tra teoria e pratica che si costruisce tramite gli approfondimenti di volta in volta stimolati dalle riflessioni su esperienze verificate sul campo.
2) In particolare, è stata carente la collegialità nel lavoro dei docenti. Mentre l'insieme dei supervisori di tirocinio è riuscito spesso a lavorare come una vera équipe, raramente ciò è avvenuto per il corpo docente nella sua totalità, e spesso neppure all'interno dei singoli indirizzi.
3) La "Didattica della disciplina XX" ha rappresentato talora non una attività formativa centrata sulle tematiche didattiche, ma un insegnamento relativo ai meri contenuti della disciplina XX (magari ripetitivo di altri già presenti nei Corsi di Laurea o di Laurea Specialistica da cui gli specializzandi provengono).
4) Non sempre, soprattutto nelle grandi sedi, la SSIS ha rappresentato un ambiente unitario, atto a far interagire, per le attività di Area comune, allievi dei diversi indirizzi e a prepararli così, anche attraverso l'abitudine a linguaggi condivisi, a dialogare domani all'interno di un Collegio dei docenti o di un Consiglio di classe.
5) I Laboratori didattici, spesso molto positivi come cerniera tra didattica disciplinare e tirocinio, raramente hanno rappresentato anche il terreno su cui costruire progetti interdisciplinari.
6) Solo in alcuni casi le convenzioni tra università e istituzioni scolastiche sono riuscite ad essere più che meri strumenti burocratici atti a consentire i tirocini. Anche quando, giustamente, il tirocinio ha riguardato non solo una disciplina ma l'intera realtà scolastica (POF, organi collegiali, metodologie valutative), spesso l'interazione è stata non con la scuola, ma con singoli insegnanti.

Tutte queste carenze, si noti, costituiscono deviazioni rispetto a precise indicazioni presenti nella normativa istitutiva e rimaste parzialmente inattuate. Peraltro, quanto più gli obiettivi erano innovativi, tanto più per raggiungerli era richiesto tempo; ciò appare ovvio, e riceve una conferma specifica se guardiamo al punto 3) sopra citato, la configurazione inadeguata di alcune didattiche disciplinari. Tale inadeguatezza non vi è stata, fin dall'inizio, là dove la SSIS era stata preceduta da anni di attività di ricerca didattica, di lavoro congiunto in Gruppi università/scuola; in casi in cui tali precedenti mancavano, proprio l'esperienza SSIS ha determinato una crescita di attenzione e, progressivamente, anche una acquisizione di competenze (v. alcune significative esperienze nella bibliografia già ricordata).

Il sistema che verrebbe ora instaurato prevede, dopo la Laurea, una Laurea Magistrale (LM) orientata all'insegnamento e un successivo "Anno di tirocinio

attivo" (AT) abilitante; non solo la LM ma anche l'AT sarebbero collocati, per ogni abilitazione, nella Facoltà interessata alle corrispondenti discipline. Se le attuali proposte andassero in porto, la situazione peggiorerebbe relativamente a ognuno dei difetti qui sopra richiamati: il progetto, è giusto riconoscerlo, ha infatti una sua perversa coerenza.

1') Per 5 anni (Laurea + LM) il futuro insegnante non solo non vedrebbe una scuola, ma avrebbe nel suo curricolo esclusivamente contenuti disciplinari teorici, eccezion fatta per 18 Crediti (CFU) – su 300 – connessi alle tematiche educative: anche questi, peraltro, del tutto accademici (pedagogia generale, storia della pedagogia, psicologia). La pratica (tirocinio) sarebbe confinata a 12 CFU nell'anno finale.
2') Di collegialità non si parla proprio. Quanto ai *tutors coordinatori* (nuova denominazione per i supervisori), essi sarebbero scelti dalla singola Facoltà e in essa collocati. Ciò impedirebbe qualsiasi scambio tra le loro esperienze; la limitazione numerica (si dice due per Corso) darebbe inoltre alla loro posizione un carattere totalmente subordinato.
3') Le didattiche disciplinari verrebbero fortemente ridimensionate in termini quantitativi: presenti solo nell'AT[3] disporrebbero, congiuntamente ai Laboratori didattici, di 21 CFU, mentre nelle SSIS vi sono da 24 a 30 CFU per le didattiche e altrettanti per i laboratori. In termini qualitativi, l'isolamento dei docenti nelle diverse Facoltà determinerebbe necessariamente un aumento del divario tra le realtà nelle quali la didattica disciplinare è tale (si tratta, prevalentemente, di quelle dove sono da tempo presenti attività di ricerca sul tema) e le altre; la didattica disciplinare rimarrà una mera etichetta là dove vi è sempre stato il disinteresse, o addirittura una dichiarata supponente ostilità, nei confronti delle questioni specificamente didattiche.
4') Nell'intero loro percorso di studi, inclusa la parte specificamente professionalizzante, mancherebbe ai futuri insegnanti di materie diverse non solo un qualsiasi momento formativo comune, ma addirittura ogni occasione per incontrarsi.
5') Non vi sarebbe alcuna possibilità di dare ad almeno alcuni Laboratori didattici un contenuto interdisciplinare.
6') Verrebbe istituzionalizzata l'impossibilità di un qualunque dialogo tra l'università e le istituzioni scolastiche considerate nella globalità delle loro caratteristiche: la frantumazione nelle Facoltà delle diverse abilitazioni determinerebbe la mera individuazione, da parte di ogni Facoltà, di insegnanti disponibili ad essere *tutor* per il tirocinio degli abilitandi nelle proprie discipline.

3 Solo per l'abilitazione matematico-scientifica nella Scuola secondaria di 1° grado (Media) sono previsti insegnamenti di didattica disciplinare e laboratori didattici anche nelle LM.

Possiamo sintetizzare in due punti la totale negatività del progetto. Manca una reale **partnership tra università e scuola**, evidenziata in ogni documento internazionale[4] come elemento cruciale per la FII. Non è prevista l'esistenza di un **ambiente formativo** come sede finalizzata alla preparazione dei professionisti dell'insegnamento; corpo docente e allievi sarebbero infatti ospiti – separatamente per ogni abilitazione – di strutture i cui interessi scientifici e culturali sono centrati su tutt'altra tematica.

Giunio Luzzatto

Genova, febbraio 2009

4 In tutti i documenti relativi all'elaborazione del progetto qui discusso non vi è neppure una riga riferita alle esperienze di altri Paesi.

Appendice

In appendice riportiamo un documento (prodotto dalla Giunta CoDiSSIS in occasione dell'audizione del suo Presidente presso il "Gruppo ministeriale di lavoro" – Commissione Israel) che ci sembra particolarmente indicativo della posizione ufficiale assunta da altri organismi SSIS dopo l'uscita del decreto ministeriale con cui veniva sospeso il X ciclo. Ha inoltre il merito di riassumere con immediatezza molti dei temi presenti in questi atti.

Segue una bibliografia nella quale sono stati inclusi lavori di diverso orientamento (riflessivi, analitici, statistici...) realizzati dalle diverse SSIS in Italia, compresi anche alcuni progetti europei di ricerca e formazione a cui varie sedi hanno partecipato.

Essa può essere considerata largamente rappresentativa dei diversi tipi di pubblicazione prodotti.

La formazione degli insegnanti di Scuola Secondaria: dieci anni di sperimentazione nelle SSIS*

CoDISSIS
Conferenza Direttori delle Scuole di Specializzazione
per l'Insegnamento Secondario

Nel momento in cui si vuol ripensare la formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria, la CoDiSSIS ritiene che sia necessaria una valutazione della esperienza fatta dalle SSIS e che questa possa fornire degli spunti significativi per la progettazione di un percorso che si integri nella attuale organizzazione degli studi universitari.

Il percorso di formazione sperimentato nelle SSIS è strutturato sulla base di un profilo formativo e professionale del docente che si realizza attraverso l'acquisizione delle competenze disciplinari, pedagogiche, didattiche, organizzative, relazionali e comunicative, nonché di riflessione sulle pratiche didattiche. Questa visione unitaria del docente appare particolarmente importante nel momento presente, quando il sistema scolastico deve unire alla funzione di istruzione una capacità educativa generale, e quando perciò è decisiva la capacità dell'insegnante di operare socialmente, di confrontarsi con allievi e mondo esterno, di creare motivazioni.

In un biennio di specializzazione, gli aspiranti insegnanti completano la loro formazione disciplinare, collegata in particolare alla dimensione didattica della

* Il presente documento è stato redatto dalla Giunta CoDiSSIS in occasione dell'audizione del suo Presidente presso il "Gruppo ministeriale di lavoro" (Commissione Israel) che ha avuto luogo nel novembre 2008.

materia ed ai suoi aspetti storico-epistemologici. La professionalità docente viene acquisita passando gradualmente dalla formazione in aula/laboratorio a quella sul campo, mediante tirocini nelle scuole sotto la guida di insegnanti esperti.

L'esperienza delle SSIS è giudicata dagli operatori interni e dal mondo accademico e scolastico come una esperienza con ombre ma anche con molte luci. Purtroppo, nonostante numerose richieste della CoDiSSIS non è stato mai curato un sistematico processo di valutazione esterna; peraltro, la maggior parte delle istituzioni scolastiche presso cui operano gli specializzati SSIS ha rilevato un netto aumento di qualità didattica rispetto all'epoca nella quale si iniziava ad insegnare essendo in possesso della sola laurea.

Le ombre derivano principalmente dal fatto che l'approvazione della legge per la formazione universitaria e professionalizzante degli insegnanti, ha trovato alcuni settori disciplinari ed alcuni Atenei impreparati. Da qui la scarsa omogeneità tra i diversi Atenei (ed all'interno di ogni Ateneo tra i diversi indirizzi della Scuola), e in alcuni casi una insufficiente capacità di puntare sulla didattica, cioè sulle problematiche metodologiche e sulla formazione di competenze educative ricalcando i tradizionali insegnamenti sui contenuti disciplinari.

Un progresso verso una caratterizzazione delle didattiche disciplinare, accompagnato talvolta dal consolidarsi di una attività di ricerca sul campo, è stato comunque registrato in molti casi, anche se la "provvisorietà" con cui è stata vissuta in questi ultimi anni la esperienza delle SSIS, in attesa di una ristrutturazione che non arrivava, non ha aiutato il processo.

Circa le luci, esse sono relative agli aspetti più significativi del progetto di formazione, aspetti spesso evidenziati anche dagli ambienti più sensibili del mondo della scuola. Questi sono il risultato di dibattiti che si sono succeduti per dieci anni oltre che di un confronto con strutture analoghe europee con cui molti indirizzi delle SSIS si sono confrontati nell'ambito di progetti europei. Tali aspetti possono essere sintetizzati nei seguenti punti:

a) **la connessione organica tra università e scuola**, che ha la sua cerniera più evidente nella figura dei Supervisori di tirocinio e che si realizza nei laboratori e nell'organizzazione e gestione del tirocinio degli allievi abilitandi, dove svolgono un ruolo importante i *tutor* (i 'professori accoglienti') in proficuo interscambio con gli insegnanti in formazione;
b) **l'integrazione tra le componenti** dell'attività formativa: quella disciplinare, quella pedagogica e quella di riflessione sul campo attraverso il tirocinio;
c) **la centralità della didattica disciplinare**, elemento essenziale e fondante nella formazione degli specializzandi, che attraverso corsi e laboratori apprendono ad analizzare e selezionare le cognizioni specifiche nella prospettiva del loro insegnamento nelle scuole; in tale prospettiva rientra anche **l'approfondimento della conoscenza disciplinare nella direzione storico-epistemologica,** indispensabile per il professionista delegato alla trasmissione delle conoscenze ed alla formazione attraverso le stesse;

d) la significativa **formazione, comune** a tutti gli indirizzi, sulle scienze dell'educazione che costituiscono elemento fondamentale per la costruzione di una professionalità docente;
e) la **natura del tirocinio,** come riflessione condivisa in gruppo sulla pratica in un contesto di ricerca-azione;
f) la **selezione qualificata degli allievi**, a numero programmato e – nella maggior parte dei casi – con richiesta di un adeguato standard iniziale, in assenza del quale anche coloro che rientrano nel numero programmato non possono accedere ai corsi SSIS.

Gli aspetti brevemente descritti, che l'esperienza e soprattutto il confronto ed i risultati di ricerca internazionale definiscono come fondanti per una formazione professionale degli insegnanti, comportano alcune scelte specifiche sulla organizzazione e la struttura del modello di formazione che possono essere sintetizzati in punti specifici.

1. La centralità della didattica disciplinare, quale base di conoscenza professionalizzante dell'insegnante, pone in primo piano la necessità della integrazione tra competenze relative alle scienze dell'educazione e quelle specifiche delle varie discipline. Da qui la necessità di un parallelo sviluppo, subito dopo la laurea triennale, delle conoscenze disciplinari e quelle più specificatamente psico-pedagogiche che debbono insieme contribuire alla costruzione delle competenze didattiche specifiche delle singole discipline.
2. La formazione di insegnanti capaci di gestire l'innovazione didattica (nei metodi, nei contenuti e negli strumenti di comunicazione) pone in primo piano la necessità di un percorso in cui abbiano ampio spazio il laboratorio didattico ed il tirocinio che integrano l'aspetto progettuale con quello più specifico di sperimentazione nel contesto scolastico.
3. A livello europeo, viene ovunque evidenziato che la formazione degli insegnanti necessita di un rapporto integrato Scuola-Università, spesso definito come *partnership*[1]. Tale rapporto non può limitarsi alla gestione del tirocinio o comunque alla fase finale della formazione alla professione, ma deve svilupparsi lungo l'intero percorso, affinché la progettazione di esso sia complessivamente coerente, e deve essere formalizzata attraverso intese generali tra Università e sistema scolastico. In questo quadro, si pone in particolare l'esigenza di una struttura unitaria di Ateneo che possa da un lato sovrintendere a tale rapporto e dall'altro coordinare la formazione degli insegnanti delle diverse aree disciplinari.
4. L'orientamento europeo (supportato da valide motivazioni pedagogiche ed interdisciplinari) verso una formazione almeno bi-disciplinare (non

1 V. ad esempio, dal documento COM 392 (3.8.2007) della Commissione delle Comunità europee, "Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti": "… Le istituzioni di formazione degli insegnanti lavorano in partenariato con scuole, … "

mono-disciplinare) anche dell'insegnante di scuola secondaria superiore, pone l'esigenza di una accurata progettazioni delle lauree magistrali per l'insegnamento che coniughino ampliamenti ed approfondimenti delle singole discipline oggetto delle lauree triennali.

I punti sopra descritti costituiscono la base di molti sistemi formativi europei oltre che le linee guida su cui organismi e progetti europei cercano di orientare le riforme in corso[2].

2 Risoluzione del Parlamento europeo del 23 settembre 2008 sul miglioramento della qualità della formazione degli insegnanti (2008/2068 (INI)).

Il contributo delle SSIS alla ricerca e alla didattica: un primo tentativo di catalogazione*

a cura di Giunio Luzzatto,
Maria Rosa Sperandeo-Mineo
e Salvatore Di Pasqua

SSIS Abruzzo

Sede di Chieti-Pescara

- Di Girolamo C., *Il ruolo del tutor nella SSIS* (Seminario di studio, Milano, 8 giugno 2001).
    - *I contenuti minimi per l'insegnamento della storia medioevale* (Convegno SISMED, Roma, 11 aprile 2008).
- Genovese L. et al. (a cura di), *Diventare insegnanti: itinerari e strumenti di tirocinio*, Roma, Monolite, 2007.

*Alcuni dei lavori riportati in questa bibliografia sono frutto di una stretta collaborazione tra autori che appartengono a SSIS di diverse regioni. Si è preferito in questi casi riportare più volte lo stesso titolo in tutte le schede bibliografiche delle sedi interessate. La bibliografia della SSIS Veneto è stata presa integralmente dal sito www.univirtual.it/SSIS (Project Leader: Umberto Margiotta. Project Designer: Monica Banzato. Web editor: Roberta Scuttari).

SSIS Calabria

Pubblicazioni

- Castellano A., Miccichè G., Orifici D., Scarnati I. (a cura di), *Quaderno di Tirocinio. Esperienze di ricerca-azione per la formazione iniziale dell'insegnante di Lettere*, Cosenza, Jonia EDITRICE, 2003.

Didattica e Didattiche disciplinari. Quaderni per la nuova secondaria (Luigi Pellegrini Editore)

- Quaderni di Didattica n° 1: aprile 2005
- Quaderni di Didattica n° 2: novembre 2005
- Quaderni di Didattica n° 3: giugno 2006
- Quaderni di Didattica n° 4: gennaio 2007
- Quaderni di Didattica n° 5: settembre 2007
- Quaderni di Didattica n° 6: febbraio 2008
- Quaderni di Didattica n° 7: febbraio 2009

SICSI Campania

Sede di Napoli – Università Federico II

Volumi pubblicati da docenti e supervisori che riguardano attività della SISCI o ricerche connesse

- Aiello A., Balido G., Capobianco R., Colonna R., Oliviero S. (a cura di), *SSIS Esercizi. Indirizzo Scienze Umane*, Napoli, EDISES, 2008.
- Aiello A., Capobianco R., Paolini O. (a cura di), *SSIS Esercizi. Indirizzo Scienze Motorie*, Napoli, EDISES, 2008.
- Balido G., Barbato P., Capobianco R., Capuozzo V., Sacerdoti A., Scarpa T. (a cura di), *SSIS Esercizi. Indirizzo Linguistico Letterario*, Napoli, EDISES, 2008.
- Bertirotti A., Strollo M. R., *Traghettare il pensiero. La musica come variabile*, Milano, Franco Angeli, 2007.

– Capobianco R., *Educare narrando. La pedagogia narrativa tra i banchi di scuola*, Roma-Catania, Bonanno Editore, 2006.

– Capobianco R., Danese A. (a cura di), *SSIS Esercizi. Indirizzo lingue straniere. Francese*, Napoli, EDISES, 2008.

– Capobianco R., Mueller I. (a cura di), *SSIS Esercizi. Indirizzo lingue straniere. Tedesco*, Napoli, EDISES, 2008.

– Capobianco R., Rinaldo C. (a cura di), *SSIS Esercizi. Indirizzo lingue straniere. Spagnolo*, Napoli, EDISES, 2008.

– Capobianco R., Rogers M. (a cura di), *SSIS Esercizi. Indirizzo lingue straniere. Inglese*, Napoli, EDISES, 2008.

– De Napoli L., Giaccio G., Guarriello A., Schioppa M. (in corso di stampa), *Dalla Didattica Generale alla Didassi, un manuale oltre il manuale.*

– De Negri E., Guarriello A., *La costruzione delle competenze: manuale per la progettazione didattica*, Napoli, Ferraro Editore, 2006.

– Strollo M. R. (a cura di), *Scienze cognitive e aperture pedagogiche. Nuovi orizzonti nella formazione degli insegnanti*, Milano, Franco Angeli, 2007.

– Strollo M. R., *Ambiente, cittadinanza, legalità. Sfide educative per la società del domani*, Milano, Franco Angeli, 2006.

Articoli pubblicati relativi ad esperienze specifiche

– De Negri E., Guarriello A., Pedata P., *Il laboratorio di progettazione: la logica circolare dell'operatività nei processi formativi*, in: *Atti Convegno – EXPO e-learning*, Ferrara, 2005.

– Del Prete I., Izzo G., Mastroianni M. B., Messina E., Pappalepore A., Russo E., *Un corso on line di Laboratorio di Tecnologie Informatiche*, in: "Journal of e-Learning and Knowledge Societ", n. 2, 2006, pp. 255-263.

– Facchini V., Gialanella F., Trampetti A., *Il tirocinio virtuale per i futuri insegnanti nel Laboratorio di Matematica*, in: "Progetto Alice", n. 22, 2007, pp. 73-88.

– Favilli F., Tortora R., "The University Training of Secondary School Teachers", in: Cannizzaro L., Pesci A., Robutti O., *Research and Teacher Training in Mathematics Education in Italy: 2000-2003*, Milano, Ghisetti e Corvi, 2004, 27-35.

– Freda M. F., "Formazione degli insegnanti e metodo narrativo: una proposta metodologica", in: *Psicologia dell'educazione e della formazione*, vol. 5, n. 1, 2003, pp. 71 -88.

– Guarriello A. *The planning laboratory: the circular logic of the action in the formative processes*, Conferenza di insegnanti di scienza, CERN, Ginevra, 2005/2006.

– Guidoni P., Iannece D., Tortora R., "Multimodal language strategies activated by students in understanding and communicating math", in: *Proc. of CERME 4*, Barcelona, 2005, pp. 841-851.

  – "Forming Teachers as Resonance Mediators", in: *Proc. of PME 29*, Melbourne, 3, 2005, pp. 73-80.

– Iannece D., Tortora R., "Le neuroscienze. La Risonanza nei processi di apprendimento", in: *Seminario Nazionale di Ricerca in Didattica della Matematica.*, Rimini, 2007, www.dm.unito.it/semdidattica/mat07.php.

  – "Resonance: a Key Word in Mathematics Teaching Research", in: B. Czarnocha (ed.), *Handbook of Mathematics Teaching Research*, University of Rzeszów, Poland, www.pdtr.eu/index2.php.

– Mastroianni M.B., Pappalepore A., Russo E., "@-poi – Un progetto di formazione continua, nell'area matematico-fisica della scuola secondaria superiore, per docenti ed allievi", in: *Atti del Convegno Didamatica,* Ferrara, Omniacom Editore, 2004, pp. 99-107.

  – "Tecnologie Didattiche e Laboratorio: due corsi integrati in SICSI ind. FIM per proporre situazioni di insegnamento/apprendimento supportate dalle ICT", in: *Atti del XLIII Congresso Annuale AICA*, Udine, 2005, parte 2, pp. 1143-1148.

– Mastroianni M. B., Russo E., Sassi E., "Tecnologie didattiche: un intervento in SSIS per favorire consapevolezza di una nuova disciplina", in: *Atti del I Convegno Nazionale delle Scuole di Specializzazione, Indirizzo fisico-informatico-matematico*, Milano, Ghisetti e Corvi Editori, 2003, pp. 27-34.

  – "Tecnologie Didattiche: un progetto di prima formazione insegnanti per favorire consapevolezza di una nuova disciplina", in: *TD,* a cura dell'Istituto di Tecnologie Didattiche del CNR, vol. 29, n. 2, 2003, pp. 11-18.

– Strollo, M. R., *I laboratori di epistemologia e pratiche dell'educazione*, in: "Rassegna di Pedagogia", gen./dic. 2007.

Progetti di ricerca e formazione

La Sezione Federico II di Napoli della SICSI ha aderito al progetto triennale europeo n. 226685-CP-1-2005-1-PL-COMENIUS-C21, realizzato negli anni 2005-2008

su finanziamento del programma Socrates della Commissione Europea: "PDTR: Transforming Mathematics Education through Teaching-Research Methodology – Zofia Krygowska Professional Development of Teacher-Researchers", www.pdtr.eu. Ad esso hanno partecipato diversi docenti della SICSI Federico II. Il progetto ha coinvolto in tutto cinque paesi europei (Italia, Polonia, Portogallo, Spagna, Ungheria); l'Italia è stata presente con due team: Modena (coordinato da Nicolina A. Malara) e Napoli (il responsabile del progetto per questa sede è stato Roberto Tortora).

SSIS Emilia-Romagna

Sede di Bologna

- Balduzzi L., Vannini I., *Nuovi insegnanti per una scuola nuova?*, Bologna, CLUEB, 2008.
- Bertacchini C., Fontana M. R, *L'insegnante di qualità. La formazione iniziale professionale tra Scuola e Università*, Bologna, CLUEB, 2005.
- Bertacchini C., Fontana M. R. (a cura di), *L'insegnante di qualità. La formazione SSIS: aree, indirizzi, progetti*, Bologna, CLUEB, 2006.
- Moscato M.T., *Insegnare scienze umane*, Bologna, CLUEB, 2007.

Sede di Modena e Reggio Emilia

- Barani A., Zambelli M., Zecchi E., *Learning object & mobile computing*, (Progetto Leonardo da Vinci "Molecole").
- Barbieri N., *Ars didactica, la formazione degli insegnanti e la progettazione di percorsi curricolari nella scuola dell'autonomia*, Padova, CLEUP, 2007.
- Bursi M., Delmonte S., "An introduction to proof in elementary number theory: two teachers at work", in: *Handbook of Mathematics Teaching Research: Teaching Experiment - A Tool for Teacher-Researchers*, Edited by Bronisław Czarnocha, University of Rzeszów 2008, pp. 303-314.
- Corradi C., Zanoli R., *Quattro isole sull'acqua*, in: "La chimica della scuola", apr.-giu. 2007.
- Nasi R., "A model for visualising students' partecipation in mathematical discussion", in: *Handbook of Mathematics Teaching Research: Teaching Experiment - A Tool for Teacher-Researchers*, Edited by Bronisław Czarnocha, University of Rzeszów, 2008, pp. 219-228.

- Pellegrino C. (a cura di), *Lo specchio di Marti. Guida a «enigmi e giochi matematici» e dintorni*, Bologna, Pitagora editrice, 2003.
- Pellegrino C. et al., *Prospettiva: il punto di vista della geometria*, Bologna, Pitagora editrice, 1999.
- Pellegrino C. , Zuccheri L., *Tre in uno, piccola enciclopedia della matematica "intrigante"*, Modena, ed. Athena, 2008.
- Pini L., Veronesi P., Zanoli R., *Applicazione pratica di rubrics per valutare percorsi di apprendimento autentico in contesti differenti* , in: "Rivista on line dell'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia Romagna" (22/04/2005).
    - *Ancora sulle rubrics…*, in: "Rivista on line dell'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia Romagna" (05/02/2006).
- Zecchi E., Un *approccio sistemico al problema dell'orientamento in una scuola Superiore*, in: "Sensate esperienze", n. 54, 2002.
    - *A probable mapping between fortic modular architecture and a particular implementation of the constructivistic educational perspective*, Proceedings GIREP (Groupe International de Recherche sur l'Enseignement de la Phisique), University of Udine, Sept. 2003.
    - *Per una valutazione autentica in classe. Le rubric*, MIUR, rivista on line dell'Emilia-Romagna, 2004.
    - *Quando il maestro non è Leonardo*, MIUR, rivista on-line dell'Emilia-Romagna, 2006.
    - *Lepida scuola e il doppio ambiente di apprendimento*, MIUR, rivista on-line dell'Emilia-Romagna, 2007.
    - *Lepida scuola adotta la design based research*, MIUR, rivista on-line dell'Emilia-Romagna 2007.

SSIS Friuli Venezia Giulia

Sede di Trieste

Pubblicazioni nate da ricerche, interventi, collaborazioni SSIS

- Di Pasqua S., Grassilli B., Storti A. (a cura di), *La SSIS di Trieste si racconta. Esperienze e riflessioni intorno a una scuola*, Trieste, EUT, 2008.

– Di Pasqua S., "Alcune considerazioni sul Tirocinio di Area 1 a Trieste" in: A. Bondioli, M. Ferrari et al. (a cura di), *I saperi del tirocinio. Formare gli insegnanti nelle SSIS*, Milano, Franco Angeli 2006, pp. 91-100.

– Genzo C., Zuccheri L., *Una passeggiata matematica* (percorso didattico per le scolaresche), Trieste, Comune di Trieste, 2006.

– Giurco G., "Insegnare la Geografia a stranieri non italofoni. Problemi e prospettive", in: Santoro Reale E., Cirino R. (a cura di), De Vecchis G., Brusa C. (con la collaborazione di), *Atti del 48° Convegno Nazionale AIIG "Identificazione e valorizzazione delle aree marginali. Il contributo della Ricerca, della Didattica, della Società Civile" – 9° Corso Nazionale di Aggiornamento e sperimentazione didattica (Campobasso, 2-5 settembre 2005)*, Associazione Italiana Insegnanti di Geografia – Sezione Molise, Istituto Regionale per gli Studi Storici del Molise "V. Cuoco", Università degli Studi del Molise, Campobasso, Art Decò - Digital Printing, 2006, pp. 229-233.

– Grassilli B. (a cura di), *Nuova professionalità docente*, Padova, CLEUP, 2002.

– Mezzetti E., Zuccheri L., "Perché studiare matematica e latino? Un'analisi delle finalità comuni nell'insegnamento di queste due materie", in: *Latino e Matematica per l"identita' culturale del Liceo*, Pordenone, Libreria al Segno, 2004, pp. 24-31.

– Pellegrino C., Zuccheri L., *Tre in Uno. Piccola Enciclopedia della Matematica "Intrigante"*, Modena, ed. Athena, 2008.

  – "Tre in uno. Piccola Enciclopedia della Matematica 'Intrigante'" (Istruzioni per l'uso), in: *Didattica della matematica ed azioni d'aula*, Bologna, Pitagora ed., 2008, pp. 178-182.

– Spazzali R., *Corso di Didattica della Storia. Ragionamenti, strumenti, contesti*, Trieste, Egbooks Edizioni Goliardiche, 2004.

  – *Corso di Didattica della Storia II. Percorsi di storia regionale*, Trieste, Egbooks Edizioni Goliardiche, 2005.

  – *Corso di Didattica III. Approfondimenti tematici e modelli di laboratorio didattico*, Trieste, Egbooks Edizioni Goliardiche, 2006.

– Stoppa M., *Progettare l'ambiente. Prospettive didattiche per un itinerario di Educazione ambientale nelle Scuole Secondarie Superiori*, in: "Geografia nelle Scuole", XLV (2000), n. 1-2, pp. 14-22.

  – *La Geografia nella Scuola di Specializzazione per l'insegnamento nella Scuola Secondaria*, in: "Ambiente Società Territorio – G.n.S.", I (XLVI) (2001), n. 1, pp. 19-22.

  – "Una geografia comparativa", in: AA.VV., *Speciale Scuola di base. Indirizzi curricolari. Dibattito*, in: "Scuola e Didattica", XLVI (2001), n. 16, p. 18.

– "Educazione Ambientale. Il contributo della Scuola alla prevenzione ed alla mitigazione del dissesto idrogeologico", in: *Atti del X Congresso Nazionale dei Geologi "Il territorio fragile. Ricerca e Applicazione sul Dissesto Idrogeologico nel Mondo. Previsione. Prevenzione. Mitigazione" – Conferenza internazionale (Roma, 2000)*, Roma, Duògrafi, 2002, pp. 615-623.

– *Competenze di base per insegnare la Geografia*, in: "Geotema", VI (2002), 17, (*La Geografia all'Università. Ricerca, Didattica, Formazione*, a cura di G. De Vecchis), Quarto Inferiore (BO), Pàtron Editore, 2003, pp. 28-36.

– "Tavola Rotonda Riforma della scuola e situazione della geografia con la partecipazione di responsabili politici e funzionari del Ministero della Pubblica Istruzione", in: L. Cassi, V. Santini, *Atti del 42° Convegno Nazionale AIIG "Città piccole, medie e qualità della vita: il modello italiano e toscano (Viareggio, 3-6 settembre 1999)"*, AIIG - Sezione Toscana, Firenze, Edizioni PLAN, 2004, CD-rom, 2 pp.

– *La Geografia nel secondo ciclo dell'istruzione. Il sistema dei percorsi liceali*, in: "Ambiente, Società, Territorio – Geografia nelle Scuole", L (V) (2006), n. 3-4, pp. 26-37.

– "Dall'esperienza alla competenza. Il contributo della Geografia alla progettazione di attività didattiche laboratoriali", in: Santoro Reale E., Cirino R. (a cura di), De Vecchis G., Brusa C. (con la collaborazione di), *Atti del 48° Convegno Nazionale AIIG "Identificazione e valorizzazione delle aree marginali. Il contributo della Ricerca, della Didattica della Società Civile" – 9° Corso Nazionale di Aggiornamento e sperimentazione didattica (Campobasso, 2-5 settembre 2005)*, Associazione Italiana Insegnanti di Geografia – Sezione Molise, Istituto Regionale per gli Studi Storici del Molise "V. Cuoco", Università degli Studi del Molise, Campobasso, Art Decò – Digital Printing, 2006, pp. 153-158.

– Stoppa M., Giurco G., "Cartografia nelle Scuole e sviluppo delle competenze cartografiche. Le innovazioni ispirate dalla Riforma Moratti", in: C. Donato, (a cura di), *Atti Convegno Nazionale "Luoghi e Tempo nella Cartografia"* (Trieste, 20-22 aprile 2005) – vol. 1, in: "Bollettino dell'A.I.C.", n. 123-124-125/2005, 2006, pp. 91-104.

– Zuccheri L., Pellegrino C., *Divulgazione & formazione degli insegnanti*, in: "Abstracts. Comunicare Fisica.07". Trieste, 1-6 ottobre 2007, TRIESTE: Istituto Nazionale di Fisica Nucleare, p. 11.

Pubblicazioni nate da ricerche svolte con specializzandi della SSIS

– Bonotto C., Zuccheri L., "Sulla formazione matematica degli insegnanti; esperienze delle sedi di Padova e Trieste", in: F. Favilli (a cura di), *La*

formazione iniziale degli insegnanti di matematica in Italia, pp. 485-510, Bologna, Pitagora ed., 2003.

- Pellegrino C., Zuccheri L., "Le giovani generazioni leggono e capiscono sempre meno: che fare?", in: *Atti della Societa' dei Naturalisti e Matematici di Modena*, Serie VI, vol. 136, 2006, pp. 197-202.
    - "Primi risultati di una indagine sulla strutturazione di testi dedicati alla divulgazione della matematica ed alla formazione insegnanti", in: *La Matematica e la sua Didattica, vent'anni di impegno*, Roma, Carocci Faber, 2006, pp. 234-237.
- Zuccheri L., "Esperienze di insegnamento dell'uso didattico di software di geometria dinamica a futuri insegnanti: problemi e prospettive", in: *La formazione degli insegnanti: approccio didattico con le nuove tecnologie*, Torino, 8 maggio 2003, Milano, Ghisetti e Corvi, 2003, pp. 88-92.
    - "Problems arising in teachers' education in the use of didactical tools", in: *CERME 3 Proceedings*, Bellaria, 28 febbraio-3 marzo 2003, Pisa, Edizioni Plus, 2003, pp. 1-10.
    - "Calculating with rule and compasses. An example in using technology for mathematics teaching", in: *CERME 4 Proceedings*, Sant Feliu de Guixols, Spain, 18-21 febbraio 2005, Barcellona, FUNDEMI IQS, Universitat Ramon Llull, 2006, pp. 1113-1122.

Sede di Udine

Pubblicazioni

- Albarea R. et al., *Formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria a Udine*, Forum Editrice universitaria udinese, 2004.
- Griggio C. (a cura di), *Incontri di discipline per la didattica. Raccolta di studi dedicati a Pierluigi Rigo*, Milano, Franco Angeli, 2006.
- Norbedo R. (a cura di), *Per la didattica della lingua e della letteratura italiana nelle scuole secondarie. Studio di bibliografia essenziale*, Udine, Forum, 2001.

Progetti Europei

- INTERREG III A/ Phare CBC Italia-Slovenia 2000-2006. Asse 3. Misura 3.2, Azione 3.2.4. "Materiali per l'innovazione in didattica della fisica e supporto della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti" (Coordinatore: Marisa Michelini).

- "SUPERCOMET (2001-2004) E SUPERCOMET2 (2004-2007)": LdV pilot project N.: N/01/B/PP/131.014 e LdV pilot project no.: N/04/B/PP/165.008 (Coordinatore: Vegard Engstrom).
- "Mosem". LLP-LdV-TOI-2007-NO/165.009 (Coordinatore: Vegard Engstrom).
- " EUPEN e EUPEN-Steps: Thematic Network projects" (Coordinatore: Enric Ferdinande).

SSIS Lazio

Pubblicazioni

- AA.VV., *Percorsi didattici* (pubblicazione interna. Contiene interventi di Didattica della letteratura italiana, Didattica della Storia, Didattica della geografia, Didattica della letteratura latina, Didattica della traduzione del testo latino, Didattica della letteratura greca, Didattica della storia della lingua greca).
- Accascina G., "Laboratorio di introduzione all'uso di Cabri. I commenti degli insegnanti", in: O. Robutti , M. Mosca (a cura di), *La formazione degli insegnanti: approccio didattico con le nuove tecnologie*, Atti del I Convegno Nazionale delle SSIS, Indirizzo fisico matematico informatico, Milano, Ghisetti e Corvi Editori, 2003, pp. 79-84.
- Accascina G., Batini M., Del Vecchio F., Margiotta G., Pietropoli E., Valenti D., *Problem posing e problem solving con Cabri*, in: "Progetto Alice", n. 14, 2004, pp. 217-242.
- Accascina G., Margiotta G., *Alla ricerca di triangoli equilateri, prima parte*, in: "Progetto Alice", n. 8, 2002, pp. 175-199.
    - *Alla ricerca di triangoli equilateri, seconda parte*, in: "Progetto Alice", n. 9, 2002, pp. 383-408.
    - *Alla ricerca di triangoli equilateri, terza parte*, in: "Progetto Alice", n. 10, 2003, pp. 37-61.
- Accascina G., Margiotta G., Rogora E., *Making Bad Conjectures And Incomplete Proofs With Good Drawings Within A Dynamic Geometry Environment*, Proc. of the 7th International Conference on Technology in Mathematics Teaching, Vol. 1, University of Bristol, 2005, pp. 61-68.

- Accascina G., Pietropoli E., Rogora E., "Software di geometria dinamica per lo studio della geometria dello spazio", in: M. A. Mariotti (a cura di), *Nuove tecnologie ed educazione matematica*, Form@re, n. 57, settembre 2008, http://formare.erickson.it/archivio/settembre_08/1_ACCASCINA.html
- Accascina G., Rogora E., *Using Cabri 3D*: First Impressions, Proc. of the 7th International Conference on Technology in Mathematics Teaching, Vol. 1, University of Bristol, 2005, pp. 53-60.
    - *Using Cabri 3D Diagrams For Teaching Geometry*, International Journal for Technology in Mathematics Education, vol. 13, n. 1, 2006, pp. 11- 22.
    - *La geometria 3D nella formazione degli studenti SSIS*, in: O. Robutti, M. Mosca (edts), Atti del II Convegno Nazionale "La matematica e la fisica nella scuola e nella formazione degli insegnanti", Milano, Ghisetti e Corvi Editori, 2006, pp. 257-261.
- Ammaniti M., Lucarelli L., Cammarella A., Cimino S., Terrone G., "Gli adolescenti e la scuola: indicatori di rischio nel funzionamento emotivo-adattivo", Atti della Conferenza *Forum Scuola*, organizzato da "Conferenze Somedia Gruppo Editoriale" con il Patrocinio del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca Scientifica, Roma, 1-2 aprile 2003, 4° Edizione, Somedia Gruppo Editoriale, pp. 1-19.
- Benvenuto G., *Mettere i voti a scuola*, Roma, Carocci Editore, 2003.
- Benvenuto G. (a cura di), *Verifica e valutazione nei processi formativi. Materiali per la formazione dei docenti di area scientifica*, Quaderni della SSIS Lazio n. 1, Roma, Edizioni Nuova Cultura, 2007.
- Bernardi C., *I nuovi percorsi universitari e la formazione degli insegnanti*, in: "Atenei", n. 1 (2001), pp. 42-44.
    - Le «SSIS», *Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario: riflessioni su un'esperienza decennale*, (in corso di pubblicazione in: "La Matematica nella Società e nella Cultura – Rivista dell'Unione Matematica Italiana").
- Bernardi C., Ciarrapico L., *The In-Service Training of Teachers*, in: L. Cannizzaro, A. Pesci, O. Robutti (a cura di), *Research and Teacher Training in Mathematics Education in Italy: 2000-2003*, Milano, Ghisetti e Corvi, 2004, pp. 36-43.
- Bernardi C., Pro D., *Coordinamento nazionale 2005 per la prima prova di accesso agli Indirizzi scientifici delle SSIS* (Indirizzi Fisico Informatico Matematico e Scienze Naturali), pubblicato in proprio, aprile 2006.
    - *Coordinamento nazionale 2006 per la prima prova di accesso agli Indirizzi scientifici delle SSIS* (Indirizzi Fisico Informatico Matematico e Scienze Naturali), pubblicato in proprio, maggio 2007.

- Bernardi C., Rossini G., *Coordinamento nazionale 2007 per la prima prova di accesso agli Indirizzi scientifici delle SSIS* (Indirizzi Fisico Informatico Matematico e Scienze Naturali), pubblicato in proprio, aprile 2008.
- Bernardi C., Vicentini M., *Riflessioni e idee per la struttura degli indirizzi scientifici nelle Scuole di specializzazione*, in: "Università e Scuola", anno I (1996), n. 1/R, pp. 18-24.
- Cammarella A., Lucarelli L., "Metodologie e strumenti di valutazione clinica e di ricerca in adolescenza", in: M. Ammaniti (a cura di), *Manuale di psicopatologia dell'adolescenza*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2002, pp. 33-118.
- Carbone P., Lucarelli L., "La tendenza alla somatizzazione negli adolescenti con disturbo di personalità", in: A. Novelletto, E. Masina (a cura di), I *disturbi di personalità in adolescenza*, Milano, Franco Angeli, 2001, pp. 209-216.
- Celentano A., Danusso L., De Gennaro E., Ipsevich M. C., Mayer G., Proia D., Ricciardi M., Spagnuolo I., *Organizzazione del tirocinio: riflessioni a margine di un anno di lavoro*, in: "Università e Scuola", anno V, n. 2/R (2000), pp. 5-13, Forum.
- Colazingari M. (a cura di), *Adolescenti e non solo a scuola*, Quaderni della SSIS Lazio n. 2, pp. 1-226 + CD allegato.
- Giacomantonio A., *Valutazione, didattica e scienza*, in: "Nuovo Gulliver news", a. VII, n. 58, Maggio-Giugno 2003, pp. 11-14.
- Lamberti L., *Dispense di didattica dell'analisi*, http://www.mat.uniroma1.it/people/lamberti/SSIS_2006/index.html (2006).
- Lucarelli L., Petrocchi M., *Dispense per il corso di Psicologia del Ciclo Vitale e Laboratorio*, SSIS Lazio (pubblicato in proprio, 2009).
- Lucarelli L., Piperno F., Balbo M., *Metodi e strumenti di valutazione in psicopatologia dello sviluppo*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2008.
- Masini V., *L'educazione e la didattica appropriata per ciascuna personalità collettiva di classe scolastica*, in: "TD Tecnologie Didattiche", n. 3, 2004.
    - "Come e perché l'orientamento è diventato il teorema attorno al quale si riscrive oggi molto della pedagogia", in: *Orientare Perché*, a cura di M. Martelli, Sansepolcro, 2005.
    - *Gruppi e Personalità in Counseling*, Orientamento e classi, Arezzo, Ed. prevenire è possibile, 2006.
    - *Dai valori alle relazioni interpersonali*, Atti del Convegno "Relazioni e valori", Università di Perugia, 2007.
    - *Intelligenze e comunicazione*, Dipartimento di Fisica, Università La Sapienza, www.phys.uniroma1.it/web_disp/d4/dispense/comunicazione/Intelligenze.pdf

- Masini V. et al., *Counseling scolastico*, Arezzo, Ed. Prevenire è Possibile, 2008.
- Masini V., Vicentini M., *L'apprendimento negli esperimenti mostrativi*, in: "Università e Scuola", Concured, 2003.
- Mentrasti P., *Lavori del corso di didattica dell'informatica*, http://www.mat.uniroma1.it/didattica/ssis/laboratorio-di-informatica/
- Moliterni P., "Il Piano dell'offerta formativa; tra progetto e azioni", in: F. Bertoldi, N. Serio (a cura di), *Un nuovo curricolo. Per la scuola d'infanzia e di base*, Roma, Armando, 2001, pp. 163-187.
    - *Il curricolo scolastico: dai campi di esperienza alle discipline. Un nuovo curricolo per la scuola d'infanzia e di base*, Roma, Armando, 2001, pp. 188-210.
- Pallottino G., *Corso di didattica della fisica*, http://www.roma1.infn.it/rog/pallottino/bacheca/SSISindex.html
- Proia D., Ipsevich M. C., *Il tirocinio di matematica nella SSIS*, in: "Archimede", vol. LV (2003), pp. 23-28.
- Torracca E., Archetti A., Ghelardini S., Fucili L., Godoli R., Lepre A., *Imparare dai più esperti: tirocinio e accoglienza nell'indirizzo Scienze Naturali della SSIS*, in: "Gestione scuola", anno XIX, n. 3-4, pp. 13-21.
- Valenti D., Ipsevich M. C., *Esperienze di tirocinio a Roma nell'area matematica*, Atti del Covegno "Riforma della scuola e formazione degli insegnanti in Italia", organizzato dall'Università di Macerata, 16-18 ottobre 1997, pp. 217-224.

Convegni e Seminari organizzati dalla SSIS Lazio

- *La competenza scientifica funzionale nella scuola italiana: i risultati dell'indagine PISA dell'OCSE*, Seminario organizzato da Michela Mayer, Roma, 7 maggio 2002.
- *La progettazione nella formazione degli insegnanti*, Seminario organizzato da Alexander Fedosov e Serena Veggetti, Roma, 16 ottobre 2002.
- *Seneca,* Oedipus e Medea: *modelli e eredità*. Seminario dell'indirizzo Linguistico-letterario, Roma, 19 novembre 2004. *Spazi e tempi: per una programmazione interdisciplinare di storia e geografia nella scuola di base e nella scuola superiore*. Seminario dell'indirizzo Linguistico-letterario, Roma, 28 febbraio 2005. Contributi di L. Cajani, A. Brusa, A. Riggio, G. De Vecchis. Tavola rotonda: *Verso un curricolo verticale di storia e geografia*.
- AA.VV., *Il mito di Didone nel tempo,* Atti del seminario organizzato dalla SSIS Lazio, Ateneo Roma Tre, 10 gennaio 2007 (contributi di E. Andreoni Fontecedro, T. D'Amico, E. Matassi, G. Calcani).

- *La Formazione docente. Rapporto Scuola e Università*. Seminario organizzato da SSIS Lazio e ConSVT, Ateneo Roma Tre, 20 aprile 2007.
- *FORM-IT Workshop Meeting B*, Workshop Meeting organizzato dalla SSIS Lazio Frascati, 12-14 Settembre 2007.
- *Dimensione di Ricerca e di Tirocinio nella Formazione iniziale degli insegnanti. Uno sguardo in Europa*, Seminario organizzato da SSIS Lazio e ConSVT, Ateneo Roma Tre, 23 maggio 2008.
- *Cooperazione tra Scuola e Ricerca Scientifica*, Seminario di disseminazione del progetto FORM-IT, Roma, 9 ottobre 2008.
- *L'area professionalizzante nella formazione iniziale degli insegnanti. Un percorso di ricerca epistemologica per la definizione del sapere insegnabile*, Seminario organizzato da SSIS Lazio, ConSVT, ANFIS, Ateneo Roma Tre, 20 febbraio 2009.
- *Psicologi nella Scuola e insegnanti come risorsa per gli adolescenti in difficoltà*, Seminario organizzato da Mario Colazingari e Anna Ferrari.

SSIS Liguria

- Boero P. e Guala E., "Development of mathematical knowledge and beliefs of teachers", in: Sullivan, P. & Wood. T. (Eds.), *International Handbook of research on mathematics teacher education*, Rotterdam, Sense Publisher, 2008.
- Carpaneto M., *Fra ricerca e didattica applicata: un laboratorio d'italiano per docenti*, in: "Riforma e Didattica", VI, 2, giugno-luglio 2002, pp. 72-77.
    - *La didattica dell'italiano nella classe plurilingue: spunti operativi*, in: "Riforma e Didattica", IX, 3, 2005, pp. 43-47.
- Caruso L. et al., *Un progetto sperimentale di tirocinio: il recupero del percorso SSIS nell'ambito del sostegno*, in: "Università e Scuola", n. 2, 2003.
- Centi R., *Itinerari romani: tra lingua e cultura*", Firenze, Le Monnier, 2005.
- Chiarugi I., Ferrera G., "Dillo coi fiori, dillo coll'algebra, problem solving dall'aritmetica alla programmazione lineare", *Comunicazione al Convegno DI.FI.MA*, Torino 13-15 settembre 2007.
- Cresci L. R., *Innovazioni nella didattica della morfologia greca,* in: "Silvae di Latina Didaxis", II, 2001, pp. 50-58.
    - *L'infanzia e la giovinezza del dio e dell'eroe* in: "Nuova secondaria", n. 24, 2007, pp. 45-46.

- Ferrera G., "Attività nel laboratorio di didattica della matematica suggerite dalle riviste professionali", *Comunicazione al Convegno DI.FI.MA*, Torino, 15-16 marzo 2005.
- Gambaro I., "Imparare a insegnare, la formazione dei docenti di filosofia: riflessioni e proposte", in: *Atti Convegno Nazionale*, Roma, 27-29 novembre 2003.
    - "L'histoire des sciences et la formation des maitres en Italia", in: *Abstracs Convegno SFHST*, Parigi, 4-6 settembre 2008.
- Paola D., "L'uso delle tecnologie nella formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria", in: *La formazione degli insegnanti approccio didattico con le nuove tecnologie*, a cura di O. Robutti e M. Mosca, Milano, Ghisetti e Corvi, 2003.
    - "Problematiche relative all'insegnamento: apprendimento del Calculus nella didattica della Matematica", in: L. Giacardi et al. (a cura di), *Conferenze e Seminari*, 2006, pp. 163-173.
- Pilo M. et al., *Un contributo alla consapevolezza nelle scelte alimentari*, in: "Biologi Italiani", n. 6, giugno,2006.
- Rocca S., *Nella fucina di Vulcano*, in: "Silvae di Latina Didaxis", n. 5, 2002.
    - *Teoria e prassi della Didattica del latino all'Università. Aspetti disciplinari: l'educazione dei giovani e i rapporti tra generazioni*, in: "Silvae di Latina Didaxis", n. 14, 2005.
- Salmon L., Mariani M., *Bilinguismo e traduzione*, Milano, Franco Angeli, 2008.
- Tixi M., *Pillole disciplinari e saperi minimi: il latino in formato test. Analisi e riflessioni sulla prima prova d'accesso SSIS*, in: "Silvae di Latina Didaxis", n. 6, 2002, pp. 107 -114.
    - *Il latino per la SSIS: resoconto e considerazioni sulla seconda prova d'accesso*, in: "Silvae di Latina Didaxis", n. 7, 2002, pp. 97-100.
    - *La didattica del latino nella formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria*, in: "Silvae di Latina Didaxis", n. 9, 2003, pp. 61-79.
    - "Il latino nella formazione iniziale degli insegnanti. Processi e prodotti", *Atti del Congresso Latina Didaxis XX*, Genova 2005, pp. 193-199.
    - *Un'esperienza di tirocinio per la didattica del latino nella SSIS Liguria: la satira*, in: "Silvae di Latina Didaxis", n. 22-23, 2007.
- Tornitore T., "Educazione linguistica e educazione letteraria", *Comunicazione al Convegno GISCEL*, Cagliari 2002.

SILSIS Lombardia

Sede di Pavia

- Bondioli A. et al. (a cura di), *I saperi del tirocinio. Formare gli insegnanti nelle SSIS*, Milano, Franco Angeli, 2006.
- Ferrari M., *Insegnare riflettendo. Proposte pedagogiche per i docenti*, Milano, Franco Angeli, 2003.

SSIS Molise

- Andreoli V., *Lezioni molisane. Una psicologia per gli insegnanti*, Centro Ricerca e Servizio di Ateneo per la Formazione Università del Molise, 2000.
    - *Lezioni molisane. Psicologia della crescita. Casi clinici a scuola*, Centro Ricerca e Servizio di Ateneo per la Formazione Università del Molise, 2001.
- Cardillo A., *Didattica della Letteratura italiana*, Centro Ricerca e Servizio di Ateneo per la Formazione Università del Molise, 2002.

SIS Piemonte

Pubblicazioni

- Balbo A., *Insegnare Latino. Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*, Torino, ed. UTET Università, 2007.
- Capra U., *Dire, fare, sapere? The making of the making of language teachers. La formazione iniziale per i docenti di lingue*, in: *"LEND. Lingua e nuova didattica"*, vol. XXXVI, n. 5, dicembre, pp. 40-54 (Atti della giornata pedagogica lend. Pavia, 23 ottobre 2006).
- Cecchin S., Balbo A., "«Labor omnia vincit improbus?» La SIS Piemonte e le lingue classiche tra esperienze di formazione e innovazione didattica", in: U. Cardinale (a cura di), *Nuove chiavi per insegnare il classico*, Torino, ed. UTET Università, 2008.
- Chiusano G., Jori M. L., Serra R. (a cura di), *Formazione degli insegnanti e scuola nella prospettiva europea*. Atti del Convegno organizzato da SIS Piemonte e CIRDA, Torino 7-8 Febbraio 2003.

- Pidello G., "Un approccio intuitivo alle geometrie non euclidee", in: Giacardi L., Mosca M., Robutti O. (a cura di), *Conferenze e seminari dell'Associazione Subalpina Mathesis. Conferenze e seminari. 2005-2006*, Torino Kim Williams Books, 2006.
- Robutti O., Mosca M., *La Formazione degli insegnanti: approccio didattico con le nuove tecnologie*, Milano, Ghisetti e Corvi Editori (Atti del I convegno nazionale Torino, 8 Maggio 2003).
    - *La matematica e la fisica nella scuola e nella formazione degli insegnanti*, Milano Ghisetti e Corvi Editori, 2006 (Atti del II convegno nazionale Torino, 14-16 Settembre 2005).
    - *Curriculum e successo formativo in matematica e fisica: proposte, esperienze, problemi*, Verolengo (Torino), Grafiche Ambert, 2009 (Atti del III convegno nazionale Torino, 13-15 settembre 2007).
- Robutti O., Palici di Suni C., *Il laboratorio nella Scuola di Specializzazione: un'aula senza pareti*, in: "Università e Scuola", a. IX, n. 1/R, pp. 2-12 (2004).
- Vittoz M.B., *L'internazionalizzazione della formazione in lingue straniere alla SIS di Torino*, in: "Scuola e Lingue moderne", n. 2, 2004.

Quaderni Didattici SIS (www.provincia.torino.it/istruzione/cesedi/docum_07/dwd/catalogo_sis.pdf)

Nel marzo del 2002 è stata siglata una convenzione tra CeSeDi – Provincia di Torino e la SIS (Scuola Interateneo di Specializzazione dell'Università degli Studi di Torino) volta a consolidare l'esperienza avviata nel corso dell'anno 2001 e a sviluppare fasi di reciproca collaborazione sia in ambito di produzione documentale sia su iniziative formative di reciproco interesse, in tema di didattica. In questo ambito nascono i quaderni SIS che raccolgono materiali didattici prodotti, nel corso dell'attività formativa dei nuovi insegnanti che la SIS del Piemonte svolge dall'a.a. 1999-2000, da specializzandi, supervisori di tirocinio e insegnanti in servizio che svolgono funzioni di tutor, ed anche altri docenti SIS. La scelta dei materiali da pubblicare, relativi a tutte le aree disciplinari, è effettuata dai supervisori delle relative aree disciplinari esclusivamente secondo criteri di utilità e aggiornamento professionale degli insegnanti (prescindendo cioè dal rigore formale richiesto dai prodotti propriamente editoriali) e convalidata in ogni singola scelta dal direttore della SIS.
Ecco l'elenco dei quaderni:

AREA ARTE E DISEGNO

La Restituzione Prospettica
A. Giarrizzo, G. Russo, A. M. Borrelli, A. M. Gallotta, D. Scusatone, G. Tortone, S. Venturini
a cura di Daniela Rissone

AREA ECONOMICO GIURIDICA

Esame di Stato
Maria Teresa Ingicco, Gemma Re (Seminario SIS a.a. 2000/2001)

La valutazione degli apprendimenti
Gemma Re (Seminario SIS a.a.2000/2001)

Didattica del diritto privato
Gemma Re (Seminario SIS a.a.2000/2001)

La tutela dei minori ed i media
Antonio Ingravalle (laboratorio SIS a.a. 2000/2001)

Programmi di diritto e di economia politica nella scuola secondaria superiore
a cura di A. Elia, M.T. Ingicci, A. Ingravalle, G. Paciarello, G. Re

AREA FISICO-INFORMATICO-MATEMATICA

Proposte didattiche sui numeri complessi con l'ausilio delle tecnologie
D. Betassa. A. Frencia, S. Trucco. A cura di Ada Sargenti (laboratori SIS a.a.1999/2000 e 2000/2001)

Matematica e gioco
M. G. Gallino (laboratorio SIS a.a. 2000/2001)

La velocità
Andretta Bertone. A cura di T. Marino
Relazione di tirocinio SIS a.a. 2000/2001

Analisi di un intervento didattico. Oscillazioni e oscillatori
Andretta Bertone. Relatore A. Cuppari
Tirocinio SIS a.a. 2001/2002

Il moto armonico: un approccio tramite tecniche r.t.l.
Paolo Andrea Montanaro, A. Cuppari
Tirocinio SIS a.a. 2001/2002

Ordini di grandezza assoluti in analisi matematica
Paolo Andrea Montanaro, Lorenzo Orio

Proposte di analisi matematica
Lorenzo Orio

Napoleone, Steiner & Cabri
Alessio Drivet, Lorenzo Orio

AREA LINGUISTICO-LETTERARIA

Pinocchio informatico
Daniela Oddenino. A cura di Maria Luisa Iori
Relazione finale per l'abilitazione SIS 2002

Gli studenti come risorsa in una esperienza di ricerca-azione
Giorgia Paolillo, Cristina Zappa. A cura di Maria Luisa Iori
Relazioni finale per l'abilitazione SIS 2002

Educazione interculturale e italiano
a cura di Roberta Serra (seminario SIS anno accademico 2002/2003)

Immo homines
Alexandra Fonduti. A cura di S. Conti
Relazione finale per l'abilitazione SIS 1999/2001

Lezioni per certi versi diverse
Alexandra Fonduti. A cura di M.L. Iori, A. Migliore
Relazione finale per l'abilitazione SIS 1999/2001

La lirica italiana contemporanea: evoluzione di un genere
a cura di Sergio Blazina. Valeria Morgando, Chiara Fenoglio, Candida Zambito Marsala

La letteratura cavalleresca: un genere e i suoi rapporti con l'immaginario in prospettiva diacronica
a cura di Sergio Blazina. Lorena Clerico, Raffaella Falcetto, Ezio Claudio Pia

L'insegnamento del latino nella scuola che cambia: strategie didattiche sulla storiografia di Sallustio in un liceo scientifico
a cura di Sergio Blazina. Ezio Claudio Pia

Laboratorio di letteratura italiana: "Modelli di trattazione didatica di letteratura italiana e di letterature comparate". La parodia
a cura di S. Blazina, Manuela Calvi, Marina Leccardi

La nascita del romanzo moderno
Paola Cena, Chiara Di Nunzio, Laura Ferrari. A cura di Sergio Blazina

Il mito di Ovidio: le metamorfosi in un progetto di approccio ipertestuale
a cura di Tania Belluardo

Lettori si diventa… anche a scuola. Libri e proposte per far leggere ragazzi e giovani adulti di oggi
Barbara Giovannini

Motivazione e insegnamento del latino al liceo linguistico: la scuola come spazio di dialogo attraverso un'analisi del ritratto sallustiano
Annalisa Testa

AREA PLURIDISCIPLINARE

Il portfolio come strumento di valutazione
Gemma Re (Laboratorio SIS 2001/2002)

Area di progetto
Anna Maria Moiso, Gemma Re, Claudio Vicari (seminario SIS 2000-2001)

L'apprendimento tra pari come risorsa didattica
Maria Luisa Jori (esercitazioni SIS a.a. 2000/2001)

Il ruolo, la funzione e l'evoluzione dei programmi della scuola secondaria di secondo grado. Alcuni raccordi al processo dell'autonomia scolastica
Antonio Ingravalle (laboratorio SIS a.a. 2000/2001)

Panorama di metodologie didattiche
Antonio Ingravalle

La scuola dell'autonomia. I soggetti e gli scenari. Prospettive, problemi e riflessioni
Antonio Ingravalle

Media education e didattica. Documentazione di percorsi interdisciplinari con carattere di modello didattico
Maria Teresa Ingicco, Gemma Re (Seminario SIS 2003/2004)

Il portfolio per l'incremento della professionalità docente: quadri teorici di riferimento e spunti operativi
Carla Bidone, Mariangela Redolfini

AREA SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

Recuperare o potenziare? Interventi didattici per l'integrazione
Anna Maria Gallo (esercitazioni SIS 2000-2001)

Sistemi formativi europei
Antonio Elia, Gemma Re (seminario SIS 2000-2001)

AREA SCIENZE NATURALI

Dalla deriva dei continenti alla tettonica a placche
Chiara Masieri. A cura di Rosa Maria Spagnolo

AREA SCIENZE UMANE

Riflessioni e percorsi per una didattica della filosofia
Alessandro Valori

AREA SOSTEGNO

La programmazione individualizzata per gli allievi disabili: documenti e riflessioni
Carla Bidone, Mariangela Rendolfini

Lettura pedagogica della normativa vigente riferita all'integrazione scolastica "corso per il sostegno"
Maria Teresa Ingicco, Gemma Re

La valutazione degli alunni disabili nella scuola superiore. Lettura della normativa e modulistica
Silvia Giraldo, Donatella Platano

"Il portfolio del corsista". Aspetti costitutivi, metodologici, attuativi, alla luce di una sperimentazione presso la SIS Piemonte
Carla Bidone, Mariangela Rendolfini

RELAZIONI FINALI SIS (2001-2003)

Abilità di studio e metacognizione: prendere appunti da un testo scritto nella scuola media
a cura di Valeria Morgando

La programmazione interdisciplinare nell'ambito della scuola media un'esperienza didattica tra pubblicità e retorica
Candida Zambito Marsale

L'uso didattico della comunicazione teatrale in letteratura italiana: un percorso sul teatro in un istituto tecnico
Ezio Claudio Pia

Insegnare la scrittura nei trienni: un percorso tra testo poetico e testo iconografico della "commedia"
Paola Cena. Curatore: Maria Luisa Jori

Problemi di motivazione nella didattica del latino: un intervento su Sallustio
Candida Zambito Marsala

Motivazione e apprendimento cooperativo: il ritratto sallustiano in un liceo scientifico
a cura di Valeria Morgando

Il viaggio delle parole nel tempo e nello spazio: un percorso di educazione linguistica nella scuola media
Marta Brizio. Supervisore Roberta Serra

L'incontro con l'altro. In Africa con Alberto Moravia, Michel Leiris, Jhon M. Coetzee. Una proposta didattica di letteratura comparata
Chiara Lombardi. Supervisore Carla Gatti

I fenomeni reali attraverso le funzioni e i grafici: costruzione ed interpretazione
Laiolo Patrizia Giovanna. Supervisore Flavia Piazza

SSIS Sardegna

Sede di Cagliari

- Oppo A., Pitzalis M., *La SSIS: come si costruiscono i nuovi insegnanti*, in: "Quaderni del Dipartimento di Ricerche economiche e sociali", Cagliari 2004.
    - *Diventare insegnanti all'Università: uno studio di caso*, in: "Università e Scuola", n. 2, 2005.
- Perra A. et al., *A Classics and ICT Resource Corse for Europe*: *Un Manuale per gli insegnanti di Discipline Classiche nelle Scuole secondarie di tutta Europa*, CIRCE Projet, 2006.
- Polo M., *La Didattica disciplinare: modello teorico e campo d'indagine*; Lai S., *Trasposizione didattica: vincoli del sistema scolastico*; Torrazza S., *Le scuole di specializzazione per la formazione degli insegnanti: luci ed ombre*, in: Lai S. e Calledda P. (a cura di), *La Didattica dell'astronomia*, supplemento a "Giornale di Astronomia", n. 28, 2002.

- Stocchino G., Guicciardi M., Mereu F., Selis A., *Insegnanti di Educazione fisica e integrazione scolastica*, in: "Università e Scuola", n. 1, 2006.
- Torrazza S., *La struttura di Ateneo per la formazione degli insegnanti*; Cuccu R., Meloni S., Niolu L., Perra A., *Insegnamento e nuove metodologie*, in: G. Bonetta, G. Luzzatto, M. Michelini, M. T. Pieri (a cura di), *Università e Formazione degli insegnanti: non si parte da zero*, Udine, Forum, 2000.
- Torrazza S., *La formazione iniziale degli insegnanti: riflessioni sull'esperienza maturata nelle SSIS e considerazioni sugli sviluppi futuri*, in: "La Chimica nella scuola", n. 2, 2005.

Attualmente presso la SSIS di Cagliari è in corso un'indagine, curata dalla sociologa M. Ferrari, che, tramite un questionario strutturato rivolto a un campione molto significativo, nonché rappresentativo di tutti gli indirizzi, di specializzati SSIS, si propone di verificare atteggiamenti e comportamenti professionali dei nuovi insegnanti formati presso la SSIS.

SSIS Sicilia

Sede di Palermo

Volumi pubblicati da docenti e supervisori che riguardano attività della SSIS

- Marino D., Marino R., Poma L., *La scuola del tangram: riflessioni teoriche e proposte operative*, Palermo, Palumbo Editore, 2003.
- Michelini M., Santi L., Sperandeo Mineo, R. M. (2002), *Proposte didattiche su Forze e Movimento: le tecnologie informatiche nel superamento di nodi concettuali in fisica e la preparazione degli insegnanti*, Udine, Forum edizioni, 2002.
- SOCRATES PROGRAM – COMENIUS 2.1: "Teachers to be: European Teacher: Initial training for future teachers of Secondary School", Palermo, Palumbo Editore, 2006.

Articoli pubblicati relativi ad esperienze specifiche

- Aiello M. L., Sperandeo Mineo R. M., *Educational reconstruction of physics content to be taught and pre-service teacher training: a case study* in: "International Journal Of Science Education", vol. 22, 2001, pp. 1085-1097.

- Brigaglia, A., Sperandeo Mineo R. M., " Storia, epistemologia e didattiche disciplinari per gli insegnanti di matematica e fisica", in: G. Bonetta, G. Luzzato, M. Michelini, M.T. Pieri, *Università e Formazione degli Insegnanti: non si parte da zero*, Udine, Forum edizioni, 2002, pp. 175-186.
- Briguglia A. M., Calabrese F. F. G., Sperandeo-Mineo R. M., "Developing epistemologically empowered teachers: an approach to pre-service physics teacher education focusing on History and Philosophy of Science" in: (A. Selkirk and M. Tichenor Eds.) *Teacher Education: Policy, Practice and Research*, Hauppauge NY, Nova Science Publishers, 2008.
- Lupo L., Di Paola B., Brigaglia P., *La formazione degli insegnanti della scuola di base nel Master dell'Università di Palermo*, in: "Universita' e Scuola", vol. XII, 2007, pp. 43-69.
- Sperandeo Mineo R. M., "I.MO.PHY. (Introduction to Modelling in Physics education): A Net-Course supporting teachers in implementing tools and teaching strategies", in: R. Pinto, S. Surinach, *Physics Teacher Education Beyond 2000,* selected paper of GIREP Conference, Paris:Elsevier N.Y, 2001, pp. 135-140.
- Sperandeo Mineo, R. M. Fazio C., Tarantino G., *Pedagogical Content Knowledge Development and Pre-Service Physics Teacher Education: A Case Study* in: "Research in Science Education", vol. 36, 2006, pp. 235-268.
- Sperandeo Mineo R.M., Tarantino G., Fazio C., "Pre-Service Teacher Preparation: Examples Of Pedagogic Activities By Using ICT Tools", in: M. Michelini, *Quality Development in Teacher Education and Training* (Selected Paper of the Second International GIREP-Seminar), Udine, Forum edizioni, 2004, pp. 251-255.

Partecipazione a Progetti Europei

- STEDE_NETWORK-2001- (Science Teacher Education Development in Europe_Thematic Network) - Erasmus Program.
- SOCRATES PROGRAM-2002-ACTION 2.1 OF COMENIUS "EUROPEAN TEACHER: initial training for future teachers of secondary school".
- SOCRATES PROGRAM-2002- ACTION 6.1 "SCIENCE TEACHERS TRAINING ACROSS EUROPE (Establishing a pathway for a common science teachers training framework)".
- ERASMUS THEMATIC NETWORK PROJECT (2005) "Stakeholders Tune European Physics Studies (STEPS)".
- SOCRATES PROGRAM-2006 "Docente Europeo: move in Science 2": 134648-LLP-1-2007-1-IT-COMENIUS-CMP.

– EU PROJECT 2008-2010: STEPS TWO: Stakeholders Tune European Physics Studies – Two Erasmus Networks.

Sede di Messina

– Filippello P., *Valutazione e trattamento dei disturbi del comportamento,* Padova, Piccin – Nuova Libraria, 2008.

– Minissale F. (a cura di), *Tra Didattica e didassi. Proposte di sperimentazione*, Messina, Centro Stampa Universitario,2004.

  – *Tra Didattica e Didassi. Nuove proposte di sperimentazione*, Messina, SGB, 2009.

– Murdaca A. M., *Buone prassi per l'integrazione sociale delle persone disabili*, Tirrenia-Pisa, ed. Del Cerro, 2008.

SSIS Toscana

Pubblicazioni a carattere generale di tutta la SSIS Toscana

– Coppola D., (a cura di), *Percorsi di formazione del docente di lingue. L'esperienza della SSIS Toscana,* Bologna,CLUEB, 2005.

– Cosi E. (a cura di), *Continuità e discontinuità nella formazione degli insegnanti* in: "Scuola IRRE Toscana" n. 1 (gennaio-aprile 2005).

– Curti L., Italiano G. (a cura di), *La Resistenza e la costruzione dell'Europa. Corso di formazione iniziale e formazione continua per Insegnanti di Scuola Secondaria, organizzato dalla SSIS Toscana in collaborazione con l'IRRE Toscana*, Pisa, Edizioni ETS, 2006[1].

1 Il volume si interroga, a sessant'anni di distanza, su quello che gli insegnanti che entrano oggi nella scuola possono dire sulla ricorrenza del 25 aprile e più in generale sulla Resistenza, evitando luoghi comuni e intenti celebrativi. Gli interventi del corso di formazione sono raggruppati in moduli, ognuno dei quali, preceduto da una relazione, dà luogo a laboratori didattici coordinati da un esperto. Nell'ordine, Roberto Bigazzi, Daniela Brogi, Anna Nozzoli, Luca Curti hanno introdotto i moduli; Coordinatori dei vari laboratori sono stati invece: Beatrice Coppini, Cristina Nesi, Simonetta Teucci, Umberto Baldocchi, Marina Polacco, Gloria Giudizi, Patrizia Fornaciari, Fabio Greco, Mario Matteini. Le relazioni dell'incontro di apertura sono state di Gustavo Zagrebelsky, Luca Curti, Franco Cambi.

Rivista "Didatticamente. La voce della SSIS"

numero 1-2/2003

- S. Ulivieri, *Perché una nuova rivista: tre risposte facili e dell'altro…*
- L. Curti, *Dove va la formazione degli insegnanti di scuola secondaria.*
- F. Boschi, *Aspetti qualificanti dell'esperienza delle SSIS. La sinergia fra le aree ed il ruolo dell'area trasversale.*
- G. Franceschini, *Profilo professionale degli insegnanti di scuola secondaria.*
- B. Rossi, *La dimensione affettiva nella relazione educativa.*
- A. Spini, *Scuola, risorse umane e nuove forme di organizzazione. Una bottega delle occasioni?*
- A. Bargellini, *La didattica delle scienze sperimentali in Italia: un lungo percorso per la formazione degli insegnanti di scienze.*
- R. Bruscagli, *I poeti nel vasetto. L'Accademia alla prova della scuola.*
- L. Cassi, *Sull'insegnamento della geografia nella scuola: alcune considerazioni.*
- G. Greco, *Curricolo verticale e percorso modulare nell'insegnamento della storia, parte prima.*
- M. Lombardi, *Il teatro della didattica.*
- G. Ottavini, *La formazione dell'insegnante di matematica nell'esperienza della SSIS Toscana: un primo bilancio.*
- S. Gavazzi, *Autovalutazione e apprendimento. Report di una sperimentazione nella sede fiorentina.*
- P. Pfanner, M. Marcheschi, *I disturbi dello sviluppo psicologico e il loro recupero.*
- L. Trisciuzzi, *Il pedagogista clinico a scuola: compiti e funzioni.*
- C. Fratini, *La relazione insegnante-allievo disabile nella scuola secondaria.*
- B. Piochi, *La didattica speciale delle discipline nel corso SSIS di specializzazione al sostegno. Il "caso" della matematica.*
- E. Terzuoli, *La SSIS e l'Europa.*
- F. Baldi, *Formazione e autoformazione.*
- G. Giudizi, *"Dove il sì suona": l'identità nazionale nella lingua italiana.*
- S. Barsotti, *Il Museo Storico della Didattica di Roma: documento storico e occasione di ricerca.*
- G. Giudizi, *I Colloqui fiorentini per la scuola: un convegno su Pirandello.*

numero 1-2/2004

- S. Ulivieri, *La scuola pubblica è di tutti*.
- G. Greco, *La SSIS Toscana: un'esperienza per il futuro della formazione professionale degli insegnanti della Scuola Secondaria*.
- D. Izzo, *Il "sistema formativo" come campo di ricerca*.
- G. Pinto, B. Accorti Gamannossi, *Esperienze, rappresentazioni mentali e costruzione delle conoscenze: la scuola come contesto*.
- A. Calvani, *Nuove tecnologie e formazione degli insegnanti*.
- L. Aprile, *La psicologia dell'educazione oggi in Italia. Inquadramento epistemologico, ruolo, aspetti storici*.
- E. Macinai, *Educazione e cittadinanza democratica nell'epoca della globalizzazione*.
- T. Goruppi, *Lingue straniere nella SSIS Toscana: una memoria per il futuro*.
- L. Handjaras, *Per una didattica della filosofia. Considerazioni preliminari*.
- F. P. Firrao, *Filosofia, scuola e manuali: per una nuova professionalità docente. Laboratorio di filosofia*.
- A. Cartacci, C. M. C. Gambi, R. Falciani, M. Romoli, *Laboratori di Fisica per l'indirizzo FIM della SSIS ed oltre*.
- M. Meini, *L'insegnamento della geografia nella scuola italiana del Duemila: appunti di epistemologia in chiave didattica*.
- G. Giudizi, *Il professore narrato. Scritture di scuola nella letteratura del Novecento* (Parte Prima).
- C. Nesi, *Sperimentazione pilota per un Laboratorio d'Italiano*.
- F. Brunelli, *Metodologie della ricerca matematica applicate ai laboratori di didattica della SSIS*.
- T. Zappaterra, *La formazione dell'insegnante di sostegno nella SSIS Toscana. L'esperienza del primo corso nella sede di Siena*.
- M. T. Pieri, *La formazione degli insegnanti di sostegno presso la SSIS Liguria*.
- S. Gavazzi, *Il gruppo di discussione online come strumento per migliorare la comunicazione e l'apprendimento*.
- I. Biemmi, *Verso una salute di genere*.
- L. Corsi, *Tirocinio su progetto e lettore critico. Un'esperienza da diffondere*.
- E. Macinai, *Antonio Labriola e la sua Università*.
- E. Terzuoli, *Uno stage a Lione*.

numero 1-2/2005

- S. Ulivieri, *Educazione e differenza. Ragazze e ragazzi stranieri nella scuola italiana*.
- L. Curti, *Un bilancio e una proposta*.
- G. Greco, *Del buon uso del passato per costruire il futuro. Riflessioni sull'articolo 7 del D.L. 17 ottobre 2005*.
- F. *Cambi, Saperi, riflessività, cittadinanza per la "scuola della società complessa"*.
- F. Corchia, *Processo formativo e valutazione*.
- A. Maccarelli, *Educazione e razzismo. Orientamenti per la scuola secondaria*.
- C. Melacarne, *Professionalità docente e competenza riflessiva*.
- R. Di Donato, *Diacronia di un'esperienza. L'Antico nella SSIS*.
- M. Calabrese De Feo, *Didattica del greco: un'esperienza di insegnamento nella SSIS*.
- M. P. Pieri, *Il latino nella SSIS: metodi nuovi per nuovi obiettivi*.
- S. Teucci, *Insegnare latino oggi. Considerazioni programmatiche per i laboratori di latino*.
- E. Valleri, *I figli del capitano Grant: il documento e il narratore. Riflessioni e appunti su una esperienza della SSIS Toscana*.
- F. Olmi, *Contro la disattenzione al metodo. La centralità della didattica nell'insegnamento delle scienze sperimentali*.
- P. Fornaciari, *La professionalità docente e le nuove tecnologie. Le competenze informatiche e il lavoro collaborativo a distanza dei futuri insegnanti*.
- M. Berni, *Competenze informatiche. Qualche riflessione critica e il modulo miel*.
- M. A. Galanti, *Le competenze psico-relazionali per l'integrazione dei soggetti disabili*.
- S. Fontani, *I disturbi specifici della comprensione del testo: strumenti per la diagnosi e per l'intervento*.
- G. Pinto, *Filippo Boschi, "padre" della Psicologia dell'educazione nell'Ateneo fiorentino*.
- D. Izzo, *Mauro Laeng, un lungo itinerario pedagogico di ricerca tra religione e scienza*.
- C. Benelli, *La libera Università dell'autobiografia di Anghiari e l'Accademia estiva interuniversitaria*.
- B. Coppini, *ADI/SD. Gli italianisti per la didattica*.
- F. Brunelli, *L'Unione Matematica Italiana*.
- B. Sandrucci, *Per un nuovo modo di conoscere. Epistemologia e femminismo*.
- S. Gavazzi, *Computer, didattica e laboratori virtuali*.

- G. Giudizi, *La lupa e il leone di Cristina Acidini. Un romanzo come fonte storica e stimolo metaletterario*.
- H. Honnacker, *Come leggere l'Ariosto a scuola. Un esperimento di scrittura creativa*.
- P. Minacci, M. A. Nappi, *L'insegnamento delle lingue straniere nella scuola della Riforma*.
- F. Brunelli, *La didattica della matematica: una scienza per la scuola*.

numero 1-2/2006

- S. Ulivieri, *Gli insegnanti come risorsa*.
- S. Ulivieri, *Genere e insegnamento: maestre e professoresse*.
- L. Fabbri, *Gli insegnanti e la costruzione del sé professionale*.
- M. Ferrari, *Pratiche riflessive nei processi formativi dei formatori*.
- L. Bigozzi, F. Miniati, *Scuola e psicologia: a che punto siamo?*
- C. Billi, *Stress e disagio emotivo nella comunicazione educativa*.
- E. Macinai, *Scuola secondaria e intercultura. Dalla riflessione pedagogica alla prassi didattica*.
- A. G. Devoti, *Per un approccio alla "tecnologia" competente*.
- G. Giudizi, *Giù dalla cattedra. I professori nel narrato d'epoca postmoderna* (II parte).
- F. Michelazzo, *La 'fortezza' del linguaggio e la SSIS (e gli antichisti)*.
- L. Felici, *Insegnare le lingue antiche nel liceo classico: riflessioni su insegnamento, tirocinio e laboratori della SSIS*.
- M. R. Tabellini, *Intertestualità "nei classici". Laboratorio di greco: alcune riflessioni preliminari*.
- L. Cassi, *Nostalgia di Aldo Sestini. Manuali e testi di geografia oggi*.
- E. Serra, *L'analisi del testo e i manuali di geografia*.
- F. Cambi, *Le scienze umane nella scuola secondaria superiore: il ruolo e la didattica*.
- G. Franceschini, *Dalla didattica generale alla didattica disciplinare: alcune considerazioni, in merito all'insegnamento delle lingue straniere*.
- G. Anichini, *Esempi rari: coincidenze o casualità*.
- A. Cartacci, C. M. Gambi, S. Straulino, *L'attività didattica della fisica. Università e scuola secondaria al Polo Scientifico dell'Università di Firenze*.
- T. Zappaterra, *Percorsi di didattica speciale nei casi di autismo ad alto funzionamento intellettivo. La Sindrome di Asperger*.

- R. Biagioli, *Sport e disabilità*.
- S. Falconi, *La ricerca qualitativa e la pedagogia speciale*.
- B. Pieralli, *L'inserimento lavorativo come integrazione*.
- M. Toselli, A. Crescitelli, *Psicologia: dal bar al laboratorio (e, se possibile, ritorno)*.
- M. Longinotti, A. Manna, M. Stefani, *Language across borders*.
- E. Terzuoli, *La SSIS e l'Europa. Cronache francesi* (III).
- F. Gori, *Un'esperienza di Laboratorio di matematica: la sezione aurea*.
- M. R. Simile, *La pratica della soggettività in classe di FLE*.
- G. Bonaiuti, *Si riapre il dibattito sulle tassonomie*.
- F. Brunelli, *La matematica dallo studio alla sala da pranzo?*
- C. Benelli, *Simposio scientifico ad Anghiari. Pedagogia e didattica della scrittura*.

Altre pubblicazioni

- Andreini C., "Guida allo studio", in: Antonio Brancati, Trebi Pagliarani, *Il nuovo dialogo con la storia, Dalla crisi del Trecento alla metà del Seicento*, La Nuova Italia, 2007.
    - "Guida allo studio", in: Antonio Brancati, Trebi Pagliarani, *Il nuovo dialogo con la storia, Dalla metà del Seicento alla fine dell'Ottocento*, La Nuova Italia, 2007.
    - "Guida allo studio", in: Antonio Brancati, Trebi Pagliarani, *Il nuovo dialogo con la storia, Il Novecento*, La Nuova Italia, 2007.
- Baldeschi M., *Appunti di Pedagogia Speciale. Elementi di Educazione Psicomotoria e di tiflopedagogia*, Dicomano (Fi), Boso Editore, 2001.
    - *Modello di laboratorio strutturato per le classi di concorso 36 e 37 (area delle Scienze Umane). Quaderno di lavoro,* Dicomano (FI), Boso Editore, 2002.
    - "Problematiche relative al disegno dei "soggetti non vedenti: un training per il passaggio dal tridimensionale al bidimensionale", in: Atti del 2° Congresso Nazionale *Disabilità, Trattamento, Integrazione*, Università di Padova, 30-31 Maggio – 1 Giugno 2002.
    - *Il disegno dei non vedenti*, in: "Tiflologia per l'Integrazione", XII, 2002, n. 1.
    - "Un'esperienza di rieducazione spazio-temporale con il metodo Terzi: Francesca", in: *Atti del Convegno Nazionale "Matematica e diffi-*

coltà" n° 12 «Osservare, Valutare, Orientare gli alunni in difficoltà: Esperienze a Confronto», Bologna, Pitagora Editrice, 2003.

- "Interventi di rieducazione spazio-temporale con il metodo Terzi: Francesca e Laura, due soggetti con disabilità medio-grave", in: *Atti del 3° Congresso Nazionale "Disabilità, Trattamento, Integrazione"*, Università di Padova, 29-30-31 Maggio 2003, p. 28.
- "E-learning per la formazione degli insegnanti di sostegno. La proposta della SSIS Toscana con il sito del Laboratorio", *Atti del Convegno Didamatica – CNR*, Genova, 27-28 Febbraio 2003.
- *Ragazzi Speciali. Percorsi didattici di educazione psicomotoria ed espressiva con allievi disabili*, Firenze, Boso Editore, 2003.
- *Ausili didattici per lo studio della geometria solida e descrittiva da parte di soggetti non vedenti*, Atti del 4° Congresso Nazionale "Disabilità, Trattamento, Integrazione", Università di Padova, 10-11-12 giugno 2004, p. 85.
- *Elementi di tiflopedagogia e Tiflodidattica*, Firenze, Boso Editore, 2004.
- *Il Sistema Rosito: linguaggio grafico per non vedenti*, Atti del 5° Congresso Nazionale "Disabilità, Trattamento, Integrazione", Università di Padova, 9-10-11 giugno 2005, p. 22.
- "Il quadro teorico di riferimento", in: Baldeschi M. et al. (a cura di), *Insieme: un laboratorio per l'integrazione – Scuola Primaria e Secondaria di primo grado – documentazione della ricerca azione nell'area pistoiese*, Firenze, Boso Editore, 2005.

- Baldeschi M. (a cura di), *Insieme: un laboratorio per l'integrazione. Scuola secondaria di Secondo Grado, con presentazione di indagine statistica*, Pistoia, EDIMEDIA, 2007.
- Baldeschi M., Piochi B., "Sussidi didattici per l'introduzione della prospettiva e della geometria proiettiva con alunni non vedenti", in: R. L. Ancona, E. Faggiano, A. Montone, R. Pupillo (a cura di), *Insegnare la matematica nella scuola di tutti e di ciascuno*, Milano, Ghisetti e Corvi, 2005.
- Becciolini A., Gavazzi S. (a cura di), *Pensare a insegnare. Percorsi nell'insegnamento delle Scienze naturali nella scuola secondaria*, Quaderni di *"Didatticamente"*, Pisa, Edizioni ETS, 2007.
- Bellosta M., Giudizi G., "Apparato didattico" in: R. Bruscagli, G. Tellini, *Letteratura e storia*, Firenze, Sansoni, 2005 (sette volumi).
- Berni M., *La formazione nell'età adulta: l'esempio delle SSIS*, in: "Prospettiva EP", n. 1/2003, pp. 49-60.

- *La matematica a scuola: un pacchetto multimediale per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti di matematica*, in: "L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate", vol. 27B, n. 2, aprile 2004, pp. 161-174.
- *Scoprire la matematica. Dall'aritmetica all'algebra*, Milano, Ghisetti e Corvi, 2005 (in coll. con Giovanni Prodi e Donata Foà).
- *La formazione dei docenti di matematica: dalle criticità del passato alle prospettive future*, Pianeta Galileo 2007, atti dei convegni, pp. 341-348.
- *Programmazione di matematica per il biennio*, in: "Nuova Secondaria", n. 1 – 2008, Anno XXVI, pp. 84-87.

- Berni M., Bonsignori A., Fornaciari P., Mancarella P., MIEL, *un percorso per le competenze ICT nella formazione iniziale dei futuri insegnanti*, atti del Convegno Didamatica 2007, pp. 680-686.
- Bruscagli R., Coppini B. (a cura di), *Formazione e aggiornamento dell'insegnante di italiano*, Pisa, Edizioni ETS, 2004.
- Cassi L., Andreini C. (a cura di), *Insegnare geografia nella scuola secondaria*, Pisa, Edizioni ETS, 2006.
- Coppini B., "Gli specializzandi", in: S. Ulivieri, G. Giudizi., S. Gavazzi (a cura di), *Dal banco alla cattedra. Didattica e tirocinio formativo per l'insegnamento nella scuola secondaria*, Pisa, Edizioni ETS, 2002.
  - *L'educazione teatrale. Piste progettuali per la scuola secondaria superiore*, Pisa, Edizioni ETS, 2006.
- Corsi L., "Far quadrare il triangolo: azione-ricerca-formazione-tirocinio" in: A. Bondioli, M. Ferrari et al. (a cura di) *I saperi del Tirocinio. Formare gli insegnanti nelle SSIS*, Milano, Franco Angeli, 2006, pp. 78-90.
  - "Quale formazione per i futuri docenti delle scuole in Italia? Il caso della SSIS Toscana", in: P. Diadori (a cura di), *La DITALS risponde 4*, Guerra Edizioni, Perugia, 2007, pp. 419-427.
- Curti L., *Le Scuole di Specializzazione nell'Insegnamento Secondario (SSIS). Storia, problemi, prospettive*, in: "Il mestiere di storico", Annale I (2000), pp. 114-34.
  - *Gadda, Carducci e noi. Considerazioni di fine millennio su canone e insegnamento della letteratura*, in: "Rassegna lucchese", II (2000), pp. 76-109.
  - *La letteratura e il suo insegnamento. Considerazioni e proposte per il breve periodo*, in: "Prospettiva EP", XXIV (2001), pp. 3-22.
  - "Una struttura didattica per la formazione all'insegnamento: i crediti, le interconnessioni", in: *Università e formazione degli*

insegnanti: non si parte da zero, a cura di G. Bonetta, G. Luzzatto, M. Michelini, M. T. Pieri, Udine, Forum 2002, pp. 56-62.

- "Parlare a scuola di Resistenza e Liberazione dopo sessant'anni di storia", in: L. Curti, G. Italiano (a cura di), *La Resistenza e la costruzione dell'Europa*, Pisa, Edizioni ETS, 2006, pp. 23-40.
- "Formazione degli insegnanti secondari e ICT: L'esperienza delle SSIS", in: *Comunità virtuale: dalla ricerca all'impresa, dalla formazione al cittadino*, Atti XLIII Congresso annuale AICA, a cura di M. Michelini e L. Pighin, Parte 1, Udine 5-7 ottobre 2005, pp. 54-55.
- *L'Università per la formazione degli insegnanti secondari*, Napoli, 12 dicembre 2006, in: http:/www.crui.it/data/allegati/links/3674.

- Di Grazia M., Gavazzi S., Pelli A., *Autonomia e nuovi modelli* organizzativi, in: "Dirigenti Scuola", anno XXIII, (2003), n. 4.
  - *Nuove funzioni, nuove competenze*, in: "Dirigenti Scuola", anno XXIII, (2003), n. 5.
  - "Modelli organizzativi e differenziazioni professionali nella scuola dell'autonomia", in: R. Semeraro (a cura di), *La formazione continua. Prospettive per una professionalità docente,* Lecce, Pensa Multimedia Editore, 2004.
- Faranda G., Felici L. (a cura di), *La satira latina. Antologia di testi*, Roma, Carocci, 2004.
- Felici L., *Lo studio delle lingue classiche per la comprensione del mondo antico: la "versione" nel suo contesto letterario*, in: "Silvae di Latina Didaxis", a. V, n. 13, settembre-dicembre 2004.
- Fornaciari P., *Organizzazione del tirocinio: strumenti*, in: "Università e Scuola", Periodico Concured, Anno V, n. 2/R- 2000.
  - *La scuola secondaria di secondo grado. Inchiesta sull'insegnamento della Letteratura*, in: "Prospettiva EP", Anno XXIV n. 3, 2001.
  - *Le Ict nella formazione iniziale*, in Atti XLIII Congresso annuale AICA, Udine 2005.
  - "Didattica multimediale e potenzialità del web", in: U. Baldocchi, S. Bucciarelli, S. Sodi (a cura di), *Insegnare storia. Riflessioni a margine di un'esperienza di formazione*, Pisa, ETS, 2007.
- Gavazzi S., *Autoanalisi e autovalutazione d'Istituto*, in S. Ulivieri (a cura di), *La Formazione della Dirigenza scolastica*, Pisa, Edizioni ETS, 2005.
  - "Metacognizione e transdisciplinarietà: sulla frontiera biologica", in: A. Mariani, D. Sarsini (a cura di), *Sulla metacognizione. Itinerari formativi nella scuola,* Bologna, CLUEB, 2006.

  - "Qualità della Formazione e qualità degli apprendimenti nella scuola secondaria", in: S. Ulivieri, G. Franceschini, E. Macinai (a cura di), *La scuola secondaria oggi*, Pisa, Edizioni ETS, 2008.

- Gavazzi S., Olmi F., *Laboratorio di didattica e Tirocinio formativo per l'insegnamento delle scienze*, in: "Biologi Italiani", anno XXXIII, (2003), n. 9.

- Giudizi G., *Istruzione e futuro*, in: "Caffè Michelangiolo", n. 3, anno VI, 2001.

  - "Il processo formativo tra Laboratorio di didattica dell'italiano e Tirocinio", in: *Università e Formazione degli insegnanti: non si parte da zero* (a cura di G. Bonetta, G. Luzzatto, M. Michelini, M.T. Pieri), Udine, Forum, 2002.

  - *Il laboratorio di lettura : una lezione alla SSIS di Firenze,* in: "Università e Scuola", anno VII, n. 1/R, 2002.

  - *I giovani e Ungaretti* , in: "Caffè Michelangiolo", anno VII, n. 3, 2002.

  - *Introduzione* a Placido Cerri, L*e tribolazioni di un insegnante di ginnasio,* Pisa, Edizioni ETS, 2004.

  - "La professionalità del Supervisore", in: G. Marchese (a cura di), *Chi forma chi?,* Padova, La Linea Editrice, 2004.

  - *Lettura progressiva e scrittura funzionale. Per una didattica laboratoriale dell'insegnamento dell'italiano nella scuola secondaria,* Pisa, Edizioni ETS, 2006.

  - "Università e scuola: il tirocinio come processo formativo dialettico," in: A. Bondioli, M. Ferrari et al. (a cura di), *I saperi del tirocinio. Formare gli insegnanti nelle SSIS,* Milano, Franco Angeli, 2006.

  - "Il laboratorio come metodo didattico partecipato", in: *La scuola secondaria oggi,* a cura di S. Ulivieri, Pisa, Edizioni ETS, 2008.

  - "Le professoresse rispondono alla Lettera", in: *Don Milani tra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo* (a cura di C. Betti), Milano, Edizioni Unicopli, 2009.

- Giudizi G., Morandi C., Brachi L. (a cura di), "Materiali di lavoro per l'insegnante". Allegato all'antologia letteraria di Bruscagli R. – Tellini G., *Letteratura e storia,* Firenze, Sansoni, 2005.

  - "Proposte di scrittura argomentativa", in: *Materiali di lavoro per l'insegnante,* di R. Bruscagli – G. Tellini, *Letteratura e storia,* Firenze, Sansoni, 2005.

- Greco G., *Insegnare a insegnare la storia: appunti sull'esperienza nella SSIS Toscana*, in: "Annale SISSCO", II, 2001.

  - *Fra sogni e realtà: lavorare nella SSIS Toscana*, in _ http://www.storiaefuturo.com/articoli _ ("Rivista di Storia e Storiografia", n. 15, novembre 2007)
  - *Un possibile futuro per la formazione insegnanti di storia*, in: "Mundus. Rivista di didattica della storia", n. 2, 2008.
- Greco, G., Mirizio A., *Una palestra per Clio. Insegnare a insegnare la storia nella scuola secondaria*, Torino, Utet, 2008.
- Lombardi M., Terzuoli E., "La voce della letteratura", in: *Studi per l'insegnamento delle lingue europee* (a cura di Carlota Nicolas et Scott Staton), Firenze, ed. University Press, 2004.
  - "Del potere e della comunicazione linguistica", in: *Studi per l'insegnamento delle lingue europee* (a cura di Carlota Nicolas et Scott Staton), Firenze, ed. University Press, 2004.
- Olmi F., Gavazzi S., *Il laboratorio di Didattica e la Didattica del Laboratorio*, in: "CnS – La chimica nella scuola", Anno XXIII, n. 4, 2001.
- Pieri M. P., *L'apprendimento del lessico latino*, in: "Aufidus", n. 46, 2001, pp. 39-94.
  - *Studio della lingua e approccio alla cultura materiale: una convivenza possibile nel biennio*, in: *Latina Didaxis XVII*, Atti del Congresso a cura di S. Rocca, Genova e Bogliasco 5-6 aprile 2002, Genova 2003, pp. 187-221.
  - *La sintassi del periodo a banchetto*, in: *Latina Didaxis XX*, Atti del Congresso a cura di S. Rocca, Genova e Bogliasco 8-9 aprile 2005, Genova 2006, pp. 75-89.
  - "Le parole dei Romani in Europa: etimologia, semantica e alcune riflessioni sul ruolo del latino nella scuola italiana", in: U. Cardinale (a cura di), *Nuove chiavi per insegnare il classico*, Torino 2008, pp. 1050-1062.
  - *La didattica del latino. Perché e come studiare lingua e civiltà dei Romani*, Roma, Carocci, 2005.
- Spini A., "Il management e l'organizzazione scolastica", in: S. Ulivieri (a cura di), *La formazione della dirigenza scolastica*, Pisa, Edizioni ETS, 2005, pp. 207-225.
- Terzuoli E., *Proposte didattiche per l'uso di documenti orali autentici in lingua straniera*, in "Lingue e nuova didattica", numero 6/7, articolo: ed.Eli, Ancona, 2007.
- Ulivieri S., Giudizi G., Gavazzi S. (a cura di), *Dal banco alla cattedra. Didattica e tirocinio formativo per l'insegnamento nella scuola secondaria*, Pisa, Edizioni ETS, 2002.

– Vezzani C., Miniati F., *Le concezioni sull'apprendimento di insegnanti "in fieri": validazione di uno strumento*, in: "Psicologia dell'Educazione", V. 2, n. 3 (dic. 2008).

Progetti e Corsi di Formazione promossi dalla SSIS Toscana

– EUROPROF - *The European Foreign Language Teacher Professional Profile and Portfolio* (progetto Comenius 2.1 sulla formazione iniziale, coordinato dalla SSIS TOSCANA, che ha coinvolto sette istituzioni europee).

– Progetto COMENIUS 2.1 "EuroCoMI"- Europe continent of migrants - per la formazione di docenti di storia con competenze europee (il progetto ha coinvolto, accanto alla SSIS Toscana, tre istituzioni europee).

– Progetto Unisco "Parole straniere in italiano: una tendenza o una minaccia?", in occasione dell'anno internazionale delle lingue (2008), coordinato da Gloria Giudizi (IRRE Toscana – SSIS Toscana sede di Pisa).

– "L'insegnamento dell'italiano nella scuola dell'intercultura". Corso di formazione alla facilitazione dell'Italiano come L2, rivolto agli allievi della SSIS e ai docenti delle scuole superiori della Provincia di Pisa (Febbraio-dicembre 2005: SSIS Toscana - Liceo Scientifico "F. Buonarroti" di Pisa - Centro interculturale Empolese Valdelsa - Provincia di Pisa).

– "Interrogare l'informazione. Educazione alla decodifica dei messaggi". Formazione e ricerca per docenti della scuola secondaria, della SSIS e dei CPT, a.a. 2003-2004 (IRRE Toscana - SSIS Toscana sede di Pisa).

SSIS Trento

Sede di Rovereto

– Caroli M., Antoniolli M. (a cura di), *"Volevo arrivare a 10..." la SSIS di Rovereto raccontata da chi la conosce*, in: "Vivo Scuola" (Il portale della scuola in trentino), n. 9, sett. 2008.

SSIS Umbria

Articoli, Interventi, Contributi vari

– Angelucci P., "Fare storia con l'archivio della scuola. Un'esperienza laboratoriale alla SSIS di Perugia", in: Elisa Gori (a cura di), *La documentazione e la scuola di qualità* , Firenze, Casa Editrice Le Lettere, 2008, pp. 185-205.

– Angelucci P., Locci M., *La SSIS di Perugia e la valorizzazione didattica degli archivi scolastici: esperienze laboratoriali nella scuola media "S. Paolo" e nel liceo classico "A. Mariotti"* (relazione al Seminario nazionale: "I beni culturali della scuola: problemi di conservazione e di valorizzazione", Cremona, 26-27 settembre 2007, organizzato dall'Università degli Studi di Pavia e dal Centro di Ricerca Interdipartimentale per Lo Studio e la Valorizzazione dei Beni Culturali Scolastici ed Educativi, con una relazione presentata, in collaborazione con Massimo Locci, in ppt, pubblicata on line nel sito del seminario (http://www-1.unipv.it/becuscuola/seminario2007/) e in corso di pubblicazione in "Annali della Pubblica Istruzione".

– Angelucci P., Martella S., *Gli archivi scolastici: solo vecchie carte? Alla scoperta di una memoria trascurata*, Ipertesto in CD-ROM con Introduzione cartacea e applicazione di e-learning, Perugia, Morlacchi Editrice, 2008.

– Falcinelli F., Laici C., *Esperienza di blended learning con Moodle nella SSIS Umbria, in:* "Rivista Journal of e-Learning and Knowledge Society" (Je-LKS), n.2, 2006.

– Falcinelli F. (a cura di), *La formazione docente: competenze nelle scienze dell'educazione e nei saperi disciplinari*, Perugia, Morlacchi Editore, 2007.

Atti Congressuali

– Angelucci P., "Laboratori di didattica della storia in archivi scolastici. Esperienze alla SSIS di Perugia", Atti del convegno *La formazione degli insegnanti di storia. Bilancio e prospettive delle SSIS,* organizzato dall'Alma Mater Studiorum, dal Centro internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio, dalla rivista elettronica di storia e storiografia Storia e Futuro, dall'associazione Clio '92 e dal comitato per la Festa della Storia, tenutosi a Bologna, presso il Dipartimento di Discipline Storiche dell'Università di Bologna il 17 ottobre 2008 (www.storiaefuturo.com). L'intervento sarà edito on-line a cura della rivista "Storia e Futuro".

– Falcinelli F., "Il tutor fra docente, studente e saperi disciplinari", in: *L'e-learning in Università: nuovi ruoli e nuove figure professional,* a cura di Floriana Falcinelli, Elena Cozzari, Chiara Laici, Simona Savelli. Atti dell'Expo E-Learning di Ferrara 2005.

  – "Ambienti di apprendimento on-line: contesti didattici", *Atti del convegno Progettare e-learning*, Macerata, 7-9 giugno 2006. Tomo n.2, a cura di Pier Giuseppe Rossi, Macerata, Eum Edizioni Università di Macerata, 2007, Disponibile anche in rete, Url: http://celfi.unimc.it/el2006/iscrizione/contributi/falcinelli.doc

- Falcinelli F., Falcinelli E., Laici C., Milani A., "Costruzione collaborativa di un progetto didattico: un'esperienza con wiki", *ELearning tra formale ed informal. Atti del IV congresso della Società Italiana di eLearning*, Macerata 3/6 luglio 2007, a cura di Alberto Colorni, Manuela Pegoraro e Pier Giuseppe Rossi, Macerata, Eum Edizioni Università di Macerata, 2007 (disponibile anche in rete: http://celfi.unimc.it/siel07/iscrizione/contributi/falcinelli_siel_2007.doc).

    - *Experience of blended e-learning in post-graduate training for High School Teaching Qualification*. DEXA. Proceedings of the 18th International Conference on Database and Expert Systems Applications (DEXA 2007) – Volume 00, Pages 663-667.

- Gentili S. (a cura di), *Il commento dei testi letterari*. Atti del convegno organizzato nell'ambito dell'insegnamento di Letteratura Italiana per la SSIS dell'Umbria, presso la Facoltà di Scienze della Formazione, Perugia, 14-15 aprile 2005, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 2006, (interventi di: S. Gentili, R. Luperini, I. Nardi, P. Cataldi, S. Costa e F. Roncoroni, L. Melosi e F. Curzi, A. Bruni, L. Blasucci, G. Lavezzi, G. Capecchi. M. Tortora, M. Bignamini, M. Biondi).

- *La cura filosofica*, Perugia, 9 maggio 2008. Convegno organizzato in collaborazione e con il patrocinio della SSIS dell'Umbria.

- Laici C., "Il tutor online nell'ambiente Moodle: analisi di una esperienza nella SSIS Umbria", *Atti del* convegno Progettare e-learning, Macerata, 7-9 giugno 2006. Tomo n.1 a cura di Pier Giuseppe Rossi, Macerata, Eum Edizioni Università di Macerata, 2007. Disponibile anche in rete, Url: http://celfi.unimc.it/el2006/iscrizione/contributi/laici.doc.

- Mollo G. (a cura di), *Etica delle relazioni*. Atti del convegno, Perugia, 4-5 maggio 2006, Perugia, Morlacchi, 2007.

SSIS Valle D'Aosta

QuaDISS - *Quaderni didattici per l'insegnamento nella scuola secondaria*[2]

- Heimberg C., Vassallo M., *Insegnare storia. Riflessioni e spunti di lavoro per la formazione iniziale degli insegnanti*, a cura di e con un'introduzione di P. Gheda, Torino, Libreria Stampatori, 2006.
- Louvin R., *Autonomie, scuola e particolarismo linguistico in Valle d'Aosta*, Torino, Libreria Stampatori, (in stampa).

Pubblicazioni di carattere didattico

- Raimondi G., *Didattica della lingua italiana per la S.S.I.S.: modelli scientifici e modelli didattici*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, 2001.
- "I 'perché' di QuaDISS", in: Heimberg C., Vassallo M., *Insegnare Storia*, Torino, Libreria Stampatori, 2007, pp. 5-7.
- "Le strutture paradigmatiche e sintagmatiche del lessico e la dimensione diacronica", in: M. Barni, D. Troncarelli, C. Bagna (eds), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*. Atti del XIV Congresso Nazionale GISCEL (Siena, 6-8 aprile 2006), Milano, Franco Angeli, 2008, pp. 268-277.

2 La SSIS Valle d'Aosta ha dato l'avvio nel 2006 (e conta di mantenerla in vita, qualunque sia il destino della formazione iniziale per gli insegnanti) a una sua collana, QuaDISS. Si tratta di una collana di manuali e studi espressamente pensati per la formazione iniziale e in itinere degli insegnanti di scuola secondaria. QuaDISS nasce direttamente dal lavoro svolto da docenti, insegnanti e specializzandi nella SSIS dell'Università della Valle d'Aosta, ma si apre alla collaborazione di quanti, accademici e non, pensino di poter portare un contributo alla documentazione di quel tentativo di innovazione didattica che è stato l'obiettivo primario dell'istituzione stessa delle SSIS come punto di contatto fra la formazione superiore e il mondo della scuola.
Dal punto di vista dei contenuti, la collana è aperta sia alle "discipline" di insegnamento (indirizzi Linguistico-Letterario, Lingue Straniere, Scientifico-Matematico, Sostegno) sia all'insieme delle materie pedagogiche o comunque "trasversali", e cercherà di privilegiare contributi innovativi e capaci di rappresentare (attraverso la pubblicazione di materiali autentici quali esercitazioni e unità didattiche) anche l'attività dei soggetti primi dell'azione formativa, ovvero degli specializzandi destinati a diventare i futuri insegnanti. La collana è progettata e diretta da Gianmario Raimondi, professore associato di "Linguistica italiana" nell'Università della Valle d'Aosta, docente e coordinatore di indirizzo alla SSIS – Indirizzo Linguistico-letterario. Del Comitato scientifico fanno parte, oltre al Direttore, i professori e ricercatori: Carlo Maria Bajetta (area Lingue straniere), Giuseppe Barbiero (area Matematica e Scienze naturali), Paolo Gheda (area Storico-geografica), Teresa Grange (area Psico-pedagogica, Didattica e Trasversale), Giacomo Jori (area Linguistico-letteraria).

SSIS Veneto

Rivista ufficiale della SSIS Veneto "Formazione&Insegnamento"[3]

- Anno I, n. 1-2, *La formazione dell'insegnante*, Pensa Multimedia, Lecce, 2003.
- Anno I, n. 3, *La professionalità docente nell'istruzione secondaria. Syllabus*, Pensa Multimedia, Lecce, 2004.
- Supplemento al n. 3, Anno I, *La scuola dell'autonomia ha bisogno di professionisti*, Pensa Multimedia, Lecce, 2004.
- Anno II, n. 1-2, *Biotecnologie in comunicazione*, Pensa Multimedia, Lecce, 2005.
- Anno II, n. 3, *Revisione delle classi di concorso e insuccesso scolastico*, Pensa Multimedia, Lecce, 2005.
- Supplemento al n. 3, Anno II, *Progetto di attivazione di nuove abilitazioni per le discipline artistiche presenti nei licei artistici e negli istituti d'arte*, Pensa Multimedia, Lecce, 2005.
- Anno III, n. 1, *Formare l'intelligenza, Percorsi*, Pensa Multimedia, Lecce, 2006.
- Anno III, n. 2-3, *Didattica & Didattiche*, Pensa Multimedia, Lecce, 2006.
- Anno IV, n. 1-2, *Professione docente, Come costruire competenze professionali attraverso l'analisi sulle pratiche*, Pensa Multimedia, Lecce, 2007.
- Anno IV, n. 3, *Migliorare l'efficacia nell'insegnamento delle discipline economiche d'impresa, Raccolta di percorsi didattici*, Pensa Multimedia, Lecce, 2007.

Rivista della SSIS Veneto "Institutio"[4]

- Anno I, n. 1, Pensa Multimedia, Lecce, 2005.
- Anno I, n. 2/3, Pensa Multimedia, Lecce, 2005.
- Anno II, n. 1/2, Pensa Multimedia, Lecce, 2007.
- Anno II, n. 3, Pensa Multimedia, Lecce, 2007.

Collana Il farsi della conoscenza, Armando editore

- Padoan I., *L'agire comunicativo*, Epistemologia e formazione, Armando, Roma, 2000.

---

3 La rivista si occupa dei temi della formazione e dell'insegnamento nella scuola secondaria.

4 La rivista si occupa della didattica delle discipline storiche, linguistiche e letterarie.

– Tessaro F., *Metodologie e didattica dell'insegnamento secondario*, Armando, Roma, 2002.

– Guidorizzi E., *Educazione letteraria*, Armando, Roma, 2002.

– Bastianon E., *I paradigmi della formazione*, Armando, Roma, 2002.

– Banzato M., Minello R., *Imparare insieme*, Armando, Roma, 2002.

– Bianchi C., Cacciatore P., Lazzaro D., Minosso F., *Il diario di tirocinio*, Armando editore, Roma, 2002.

– Zanchin M.R. (a cura di), *I processi di apprendimento nella scuola dell'autonomia*, Armando, Roma, 2002.

– Fini R., *Per non dimenticare Barbiana*, Armando, Roma, 2002.

– Zanchin M.R. (a cura di), *Le interazioni educative nella scuola dell'autonomia*, Armando, Roma, 2002.

– Tonussi P., *Dimore e paesaggi nella letteratura*, Armando, Roma, 2002.

– Di Mauro M., *Comunicare bene per insegnare bene*, Armando, Roma, 2002.

– Martini S., *Democrito: filosofo della natura o filosofo dell'uomo?*, Armando, Roma, 2002.

– Bianchi S., Crivellari C., *Nessun tempo è mai passato*, Armando, Roma, 2003.

– Di Cintio M., *Oltre il logos*, Armando, Roma, 2003.

– Gramigna A., *Manuale di pedagogia sociale*, Armando, Roma, 2003.

– Bertan F., *Insegnare arte, insegnare disegno*, Armando, Roma, 2004.

– Martini S., *Per un laboratorio di didattica della filosofia I*, Armando, Roma, 2004.

– Martini S., *Per un laboratorio di didattica della filosofia II*, Armando, Roma, 2004.

– Boraso S., *Il linguaggio grafico nel disegno industriale*, Armando, Roma, 2004.

– Bortolon P., Pinto T., *Competenze trasversali e formazione degli insegnanti*, Armando, Roma, 2004.

– Carraro A., Lanza M. (a cura di), *Insegnare/apprendere in educazione fisica, Problemi e prospettive*, Armando, Roma, 2004.

– Piva A., *Il sistema latino, Ricerca didattica e formazione degli insegnanti*, Armando, Roma, 2004.

– Rigo R., *Didattica delle abilità linguistiche, Percorsi di progettazione e di formazione insegnanti*, Armando, Roma, 2005.

– Altet M., Charlier E., Paquay L., Perrenoud P., *Formare gli insegnanti professionisti, Quali strategie? Quali competenze?*, Prefazione e revisione a cura di Roberta Rigo, Armando, Roma, 2006.

Collana Le frontiere della didattica nell'insegnamento secondario, edizioni Pensa Multimedia

- Girotti A., *Discorso sui metodi, Modelli di insegnamento e didattica della filosofia*, Pensa Multimedia, Lecce, 2006.
- Battaglin R., Ghilardi M., Porcina C., Rossi N., Sartori D., Limonato C., Vidali P., *Esercizi di filosofia al cinema*, Pensa Multimedia, Lecce, 2006.
- Galesso G., *Parole per vedere*, Pensa Multimedia, Lecce, 2006.
- Biasutti M., *Psicologia ed educazione musicale*, Pensa Multimedia, Lecce, 2007.
- Ricciardi E., *Adoleggen*ti, Pensa Multimedia, Lecce, 2007.
- Coonan C. (a cura di), *Il tirocinio di lingue straniere l'esperienza della SSIS Veneto*, Pensa Multimedia, Lecce, 2007.
- Malagnini F., *Lingua, media e tecnologie*, Pensa Multimedia, Lecce, 2007.
- Margiotta U., *Insegnare nella società della conoscenza*, Pensa Multimedia, Lecce, 2007.
- Di Cintio M., *La maschera dell'altro*, Pensa Multimedia, Lecce, 2007.
- Favaretto A., *La chat didattica*, Pensa Multimedia, Lecce, 2007.

Edizioni della SSIS Veneto pubblicate con la casa editrice Utet nella collana L'Università virtuale (diretta da P. Balboni e U. Margiotta)

- Banzato M., *Apprendere in rete*, Utet, Torino, 2002.
- COSTA M., *Economia della Formazione-il Glocal learning*, Utet, Torino, 2002.
- Margiotta U., Balboni P., *Progettare l'università virtuale. Comunicazione, tecnologia, progettazione, modelli, esperienze*, Utet, Torino, 2005.

Quaderni pubblicati dalla SSIS Veneto http://www.univirtual.it/ssis/editoriale.htm

Quaderno SSIS - ONLINE n° 1
L'economia della formazione
di Massimiliano Costa

Quaderno SSIS - ONLINE n° 2
La globalizzazione
di Valentina Zangrando

Quaderno SSIS - ONLINE n° 3
La comunità di pratica come leva per la formazione
di Massimiliano Costa

Quaderno SSIS - ONLINE n° 4
La SSIS on-line: un modello didattico e formativo di E-learning
di Monica Banzato

Quaderni on line pubblicati dalla SSIS Veneto http://www.univirtual.it/ssis/editoriale.htm

Quaderno n° 1
Per un profilo dell'insegnante di qualità
di Umberto Margiotta

Quaderno n° 2
Il progetto SIS on-line: realizzazione di corsi collaborativi a distanza, attraverso le modalità di comunicazione telematica
di Umberto Margiotta

Quaderno n° 3
Che fine ha fatto Franti? Il problema del dropping out nella realtà veneta
di Roberto Fini

Quaderno n° 4
Agenti Intelligenti e sistemi multi-agente in ambiente di apprendimento
di Mauro Costalonga

Quaderno n° 5
Il lavoro filosofico nella società post-fordista
di Mario Vendraminetto

Quaderno n° 6
La storia medievale nei manuali scolastici italiani (dal dopoguerra agli anni '80)
di Cinzia Crivellari

Quaderno n° 7
Madamina il catalogo è questo. La centralità del testo tra Mozart, Plauto, Ovidio
di Antonia Piva

Quaderno n° 8
Università 2000: riforma degli studi e curricoli formativi
di Valentina Zangrando

Quaderno n° 9
Psicologia della letteratura: alcuni aspetti educativi
di Laura Messina

Quaderno n° 10
Il giornalismo nella scuola tra presa di coscienza civile e apprendimento scolastico
di Paola Frigeri

Quaderno n° 11
Educare al parlato formale
di Alvise Cristinelli

Quaderno n° 12
"Non chiamatelo feudalesimo: processi politico/istituzionali nell'età signorile dell'Europa occidentale (secoli IX-XII) e ricadute economico/culturali"
di Sara Sbriz

Quaderno n° 13
Educare a pensare in rete. Testualità, intertestualità e ipertestualità nella didattica del latino
di Lucia Passador

Quaderno n° 14
La valutazione degli apprendimenti nel curricolo PSP
(Per soglie di padronanza)
di Maria Renata Zanchin, Maria Grazia Tollot, Eufemia Giambelluca

Quaderno n° 15
Un percorso alla "scoperta" dei segni di interpunzione
di Francesca Venturi

Quaderno n° 16
Grammatica al biennio superiore: riflessioni e proposte
di Enrica Rizzini

Quaderno n° 17
Gli ebrei fra noi. Un percorso multidisciplinare per conoscerne l'identità culturale
di Marilena Segala

Quaderno n° 18
Continuità / discontinuità. Delle culture in lingua latina: il "caso" cristianesimo
di Paolo Boffo

Quaderno n° 19
Esprimere, esprimersi, comunicare
di Gemma Campardelli

Quaderno n° 20
Io, i professori, li odio
di Anna Perissinotto

Quaderno n° 21
L'articolo di cronaca: un primo approccio al giornale
di Lidia Lenotti

Quaderno n° 22
Malattia come metafora del Novecento: Mann, Kafka, Svevo – dalla letteratura alla scrittura documentata e al saggio breve
di Chiara Giacometti

Quaderno n° 23
La descrizione nei testi narrativi. Un percorso per il biennio: analisi del testo e scrittura creativa
di Severina Vocialta

Quaderno n° 24
Le parole e i contesti - Il lessico nelle diverse situazioni comunicative
di Gianna Galzignato

Quaderno n° 25
La provvidenza nel Manzoni
di Elisabetta Calliari

Quaderno n° 26
Valorizzare le competenze
di Michela Del Bono

Quaderno n° 27
What lies behind success: cultural aspects in Christina Aguilera's videos
di Teresa Cannatà

Quaderno n° 28
I promessi sposi nel biennio. Note di metodologia ed una proposta di didattica
di Margherita Dartora

Quaderno n° 29
Il Portfolio come strumento di continuità educativo-didatica tra scuola elementare e media
di Daniela Millini

Quaderno n° 30
L'insegnamento della letteratura tedesca in un istituto tecnico: una sfida possibile?
di Alessia Broccardo

Quaderno n° 31
La simulazione globale
di Silvia Meneghello

Quaderno n° 32
Proposta didattica per lo sviluppo della competenza lessicale: Dizionari e descrizioni
di Alessia Bosio

Quaderno n° 33
Il cambio di governance per la continuità dell'impresa: analisi del caso Marly's Confezioni S.p.A.
di Nazzaro Lucia

Annuari e guide della SSIS

- Annuario 2000-2001, Pensa multimedia, Lecce, 2001.
- Annuario 2001-2002, Pensa multimedia, Lecce, 2002.
- Annuario 2002-2003, Pensa multimedia, Lecce, 2003.
- Annuario 2003-2004, Pensa multimedia, Lecce, 2004.
- Guida dello specializzando 2001-2002, Pensa multimedia, Lecce, 2001.
- Guida dello specializzando 2002-2003, Pensa multimedia, Lecce, 2002.
- Guida dello specializzando 2003-2004, Pensa multimedia, Lecce, 2003.
- Guida dello specializzando 2004-2005, Pensa multimedia, Lecce, 2004.
- Guida dello specializzando 2005-2006, Pensa multimedia, Lecce, 2005.
- Guida dello specializzando 2006-2007, Pensa multimedia, Lecce, 2006.
- Guida dello specializzando 2007-2008, Pensa multimedia, Lecce, 2007.

Finito di stampare nel mese di dicembre 2009
presso il Centro Stampa del Dipartimento di Scienze del Linguaggio,
dell'Interpretazione e della Traduzione
dell'Università degli Studi di Trieste