

Il punto di vista della SISUS

di *Maria Teresa Santacroce**

1. Scuola e formazione: nuove consapevolezze e sfida culturale

SISUS nasce nel 2008, all'interno della rete autonoma di Licei delle Scienze Sociali "Passaggi" per ampliare all'intera comunità culturale l'orizzonte della ricerca e dell'insegnamento delle scienze umane e sociali, come spazio condiviso e partecipato di confronto e di scambio intorno al tema dell'agire umano e sociale nelle sue caratteristiche di riflessività e complessità e nella molteplicità delle sue rappresentazioni. Con il Convegno di Latina, nel 2013, si apre ad ogni ordine e grado di scuola e a tutte le tematiche formative che possano contribuire allo sviluppo della persona nella sua integrità ed interezza.

Se fare formazione è ricerca e consapevolezza di significati per l'orientamento e lo sviluppo integrale della persona, un oggetto di tale pregnanza si impone come ineludibile per la scuola tutta, in particolare – ma non solamente – nell'ambito delle competenze previste sull'asse storico-sociale.

Una scelta di questo genere è carica di conseguenze sugli assetti disciplinari, sulle metodologie, sul modo di fare scuola e sulle relazioni inter-soggettive.

Il carattere transdisciplinare dell'associazione non prescinde dall'analisi disciplinare e dal riconoscimento del suo farsi storico, ma presuppone un andare "oltre" e "tra" le discipline per rispondere ai bisogni di integrazione e di raccordo tra i diversi campi di ricerca, tra teoria e prassi. La necessità di "aprire" le discipline e ricercare tutte le connessioni utili all'interpretazione dell'agire umano è peraltro riconosciuta e sostenuta in diversi ambiti della ricerca scientifica, dalle scienze sociali alle neuroscienze all'economia, alle scienze naturali e fisico-matematica.

* Presidente della SISUS (Società Italiana Scienze Umane e Sociali).

Fortemente intrecciata a questo impianto risulta la questione del **metodo**: una via per affrontare in modo corretto l'apertura delle discipline può consistere nell'individuare alcuni **nodi/snodi concettuali forti** che articolano l'oggetto, sui quali misurare le diverse prospettive di percorsi di ricerca. Gli snodi non sono temi o argomenti tradizionalmente intesi su cui è costruita gran parte dei manuali, bensì **matrici transdisciplinari** per la costruzione del curriculum visto nella sua progressività e processualità.

Appunto questa è, a nostro avviso, l'impostazione che più correttamente conduce allo sviluppo di quelle competenze che sono al centro della ricerca e del dibattito internazionale e che nei documenti ministeriali ricorrono spesso in modo più nominale che sostanziale.

2. Le ragioni di un'associazione per le scienze umane e sociali

La proposta culturale di SISUS è frutto della riflessione e di iniziative di alcuni docenti di scuola secondaria con storie disciplinari diverse, che hanno lavorato sempre in raccordo con esponenti del mondo accademico particolarmente sensibili alle questioni della formazione ed alle ricadute della ricerca sul piano sociale, e con esponenti delle Istituzioni particolarmente attenti alle politiche sociali e di sviluppo.

Per portare avanti questa opzione culturale e farne la necessaria mediazione didattica, SISUS si pone come struttura associativa aperta non solo ai cultori delle scienze umane e sociali, ma a tutti coloro che si riconoscono in questa impostazione, e si avvale di un portale web e di strumenti on-line per facilitare la socializzazione di esperienze e la condivisione di sfide culturali.

Il momento attuale pare caratterizzato da una perdita di tensione verso le grandi questioni a cui la cultura e la scuola sono da sempre deputate e da un profondo sentimento di solitudine e disorientamento degli operatori scolastici, mentre si fa sempre più pressante l'esigenza di accompagnare la formazione e la crescita delle giovani generazioni che debbono orientarsi e trovare risposte per essere all'altezza dei tempi in una società sempre più articolata, complicata, da interpretare.

In questo contesto SISUS si propone come una occasione per rompere l'isolamento, come luogo di raccolta, produzione e diffusione di materiali e strumenti di lavoro, come piattaforma per lo scambio di riflessioni e per l'offerta di formazione e ricerca. In tal modo si potrà creare una cassa di risonanza e amplificazione che, superando l'autoreferenzialità, favorisca una feconda diffusione di idee e proposte operative.

È probabile che nella cultura italiana le scienze umane e sociali non siano mai entrate come un significativo paradigma interpretativo del mondo

contemporaneo. Ma forse vanno anche considerati i mutamenti del contesto complessivo: la globalizzazione ha cancellato i confini tra stati, sono cambiati i modi della comunicazione, le forme tradizionali della composizione sociale e le regole dell'economia, e gli studi sociali ne hanno risentito per primi, com'è ovvio.

Noi che proveniamo da un'esperienza di insegnamento di queste discipline nella scuola secondaria pensiamo che, al contrario, proprio questo "nuovo mondo" abbia bisogno di strumenti interpretativi ricchi e molteplici, fortemente interrelati e che i temi del mutamento, della integrazione, dei rapporti tra i generi e le generazioni, della disuguaglianza, del lavoro, della formazione debbano ritornare al centro dell'analisi.

Una ulteriore ragione che ci ha spinto a fondare SISUS sta nella volontà di continuare una modalità di lavoro che vede insieme docenti di scuola, universitari ed esponenti del mondo culturale e delle istituzioni per costruire percorsi formativi capaci di delineare contesti di apprendimento significativi per le giovani generazioni, capaci di coniugare sapere a intervento nella realtà sociale. A questo ci richiamano, peraltro, le indicazioni del Consiglio d'Europa e a questo si riferisce gran parte della letteratura dedicata alle competenze quando parla di "autonomia", "socializzazione" e "attribuzione di senso" come di loro principi fondamentali.

3. Perché – e come – la formazione in servizio?

“Consegnandomi un tema con un quattro lei mi disse: ‘Scrittori si nasce, non si diventa’. Ma intanto prende lo stipendio come insegnante d’italiano”. È una frase della celebre *Lettera* della Scuola di don Milani (Milani, 1996), ancora oggi pesante come un macigno perché ci pone davanti ad un problema reale e annoso: quello della formazione degli insegnanti. Problema a due facce, di cui la prima – la formazione iniziale – rimane tuttora senza una vera e definitiva soluzione, malgrado le numerose sperimentazioni e l’attenzione spesso centrale nelle diverse stagioni riformatrici (SSIS, TFA). C’è da dire che in realtà il vero problema è ancora “a monte”, nell’*impostazione degli studi universitari*, prettamente disciplinari e specialistici, senza alcuna distinzione di percorsi per chi si orienta verso l’insegnamento.

L’altro aspetto è quello dell’*aggiornamento continuo* e della *formazione in itinere* che riguardano il docente già in cattedra e devono assumere una dimensione di *life long learning*. Con la legge detta della “Buona Scuola”, la formazione diventa “obbligatoria, permanente e strutturale”¹, e se la

1. L. 107/2015, art. 1, comma 124.

stessa legge delega all'autonomia delle scuole e dei docenti la responsabilità di gestire questo obbligo, tuttavia si è messo in moto un circolo virtuoso che mira a incentivare l'interazione tra i soggetti qualificati a erogare la formazione, le scuole in rete e lo stesso MIUR che si pone come garante².

Della formazione, peraltro, è sempre stata riconosciuta la necessità, e se ne sono date le più svariate interpretazioni. È difficile, in verità, parlare in questo campo di “modelli”, in quanto essi tendono ad essere tanti quante le esigenze che si presentano nei vari contesti.

Tuttavia si può tentare un esame delle modalità più frequenti in cui l'aggiornamento e la formazione³ si sono realizzati, a partire da quella classica della **lezione frontale**, che vedeva il *sapere* in posizione preminente rispetto al *sapere insegnare*. Modello che entra naturalmente in crisi, dapprima con l'avvento della scuola di tutti, e più ancora di fronte all'irrompere nella scuola delle problematiche giovanili, della complessità del reale e delle nuove tecnologie. In questa tipologia di scuola, la formazione degli insegnanti non può fermarsi all'aspetto disciplinare e culturale, pur basilare e prioritario; la sua professionalità deve far fronte al mutato panorama socio-economico e culturale. Si afferma quindi un nuovo **modello puntato sulla didattica**. I corsi sono sempre più spesso interattivi, lasciano ampi spazi al lavoro di gruppo, al brainstorming, alla elaborazione di strumenti di lavoro (schede, griglie, indicatori ecc.). Gli strumenti tecnologici di cui si dispone consentono di attivare corsi in **modalità blended**, in cui si mescolano il lavoro in presenza e quello on-line. L'operatività, il laboratorio assumono sempre maggiore importanza, e tuttavia anche questo sembra oggi superato.

Si avverte la **necessità di un nuovo “modello”** che prenda ciò che rimane valido da ciascuna modalità fin qui sperimentata, e però contempli altresì una **verifica di efficacia e di efficienza** il più possibile di immedia-

2. La Direttiva n. 170 del 21/03/2016 regola tutto il settore della formazione erogata dai diversi soggetti e al contempo fissa modalità e criteri per la fruizione da parte dei docenti, con un posto privilegiato per le potenzialità delle nuove tecnologie. La formazione diventa altresì punto di riferimento essenziale per il conferimento di incarichi e trasferimenti, come si rileva dalle indicazioni operative del 22/07/2016 (prot. MIUR 2609). Altre indicazioni, per la progettazione delle scuole in questa direzione, sono state emanate con il prot. n. 2915 del 15 settembre 2016.

3. Pur essendo molto vicini nel significato (revisione e incremento di conoscenze e competenze) i due termini “aggiornamento” e “formazione” hanno assunto via via nel lessico scolastico connotazioni un po' diverse, dato che con il primo termine ci si riferisce più che altro ad un adeguamento di contenuti e metodologie, mentre il secondo fa riferimento a qualcosa di durevole nel tempo, un processo di miglioramento e modifica che si avvale di momenti didattici e di confronto, ma che deve essere per l'individuo continuo e verificabile. Tant'è che negli ultimi documenti ministeriali si fa riferimento esclusivamente a quest'ultima.

ta spendibilità. Parliamo di “modello”, ma non è questa in realtà la nostra proposta. Sarebbe più corretto parlare di **obiettivi e modalità formative**: quali percorsi privilegiare, e per quale formazione, per quale docente, con quali formatori.

In questi anni SISUS ha maturato un modello di *formazione tra pari*, l’ascolto incrociato di esperienze, di conoscenze oltre che di prassi didattiche per orientare e riorientare la propria personale formazione (nessun percorso di formazione può mai concludersi al termine di un corso di aggiornamento). E quanto più la realtà si mostra complessa e i contesti (giovanili, familiari, scolastici...) si fanno problematici, tanto più quella dell’insegnante appare come una professionalità multiforme, sfaccettata, flessibile e *in continuo divenire*, che si confronta con il mondo accademico e non solo.

L’Associazione SISUS ha fatto propri i principi del Capability Approach, che vede in A. Sen (1992) e Nussbaum (2011) due dei suoi teorizzatori; esso è un modello in grado di fornire una nuova visione e significato alla qualità della formazione in servizio.

Lo scopo sostanziale dell’approccio è di migliorare la qualità della vita di ciascuno, definita in base alle capacità di trasformare i beni e le risorse a disposizione in libertà di perseguire i propri obiettivi, di promuovere i propri scopi, di mettere in atto stili di vita alternativi, di progettare la propria vita secondo quanto ha valore per sé.

Per SISUS gli insegnanti hanno la necessità di formarsi perché hanno la responsabilità della progettazione, realizzazione dell’insegnamento, scelta di metodi adeguati per insegnare a “tutti”, individuazione dei contenuti essenziali per far sì che lo studente possa orientarsi nel mondo contemporaneo sempre più complesso. Come previsto dal regolamento dell’Autonomia agli insegnanti è lasciata la responsabilità di impostare un lavoro didattico sensato, misurato sulle esigenze formative dei loro studenti, oltre che sui quadri concettuali e metodologici della disciplina. Il fatto che la formazione in servizio sia “obbligatoria, permanente e strutturale”, pone in stretta e determinante relazione la qualità della formazione fruita con la sua *ricaduta* nelle istituzioni scolastiche.

La formazione in servizio è la leva strategica per lo sviluppo professionale e la crescita individuale, l’innovazione nelle scuole, lo sviluppo delle comunità di apprendimento, il miglioramento degli esiti di apprendimento degli studenti (Perla, Martini, 2019). Inoltre, il profilo della formazione in servizio non può esaurirsi nel semplice trasferimento – frontale – di informazioni, bensì deve offrire modelli laboratoriali, di innovazione e di attivazione in grado di fornire agli insegnanti possibilità di agire e trasformare i contesti nei quali operano, mirando allo sviluppo di competenza quali interpretare, ricercare, sperimentare, attuare nuove forme di organizzazione scolastica che passi dagli ambienti per l’apprendimento ai contenuti/saperi

per giungere alle competenze da acquisire e far acquisire. La pratica formativa di SISUS ha, appunto, l'obiettivo di sviluppare la capacità di agire, la riflessività, la trasformatività e l'empowerment.

Gli insegnanti sono la vera risorsa di cui la scuola dispone, essi sono in grado di influenzare la qualità dell'educazione e della formazione nelle scuole, attraverso le loro capacità di organizzare e mantenere una buona atmosfera – il *clima di classe* – possono promuovere o compromettere i risultati degli studenti. Gli insegnanti svolgono un ruolo cruciale nell'ambito dei sistemi d'istruzione, poiché essi sono i lavoratori della conoscenza in prima linea responsabili del coinvolgimento degli studenti e della promozione del loro apprendimento (OECD, 2013).

Come afferma Piergiuseppe Ellerani, eludere il problema della qualità della formazione – in servizio e continua –, pone alcune questioni di rilievo: a) la prima evidenza la perdita significativa dello sviluppo umano e dell'auto-direzione, e quindi di accettare di trasformare i contesti nei quali appare più forte la caratteristica di “inhuman”; b) la seconda evidenza la deprivazione del ben-essere e del senso dell'idea di scuola, come sistema, nel suo insieme (Ellerani, 2016, p. 121).

Vi è, inoltre, una stretta correlazione tra lo sviluppo delle attività proposte agli insegnanti e il loro sviluppo come professionisti: se gli insegnanti percepiscono che la formazione ricevuta ha avuto un impatto limitato nelle attività, assumeranno più facilmente la decisione – contagiosa – di limitare la loro partecipazione futura. In Italia, come è evidenziato nella ricerca IARD⁴ del 2010, gli insegnanti dichiarano un loro bisogno molto persistente di formazione continua e in servizio che abbia caratteristiche di qualità e che sappia rispondere ai bisogni derivanti dalle problematiche di gestione della classe.

Preparare efficacemente insegnanti significa investire nella loro capacità di essere *lifelong learners*, prepararli ad essere capaci di apprendere dalle loro pratiche, nel dialogo continuo tra ricerca ed esperienza e del confronto con i pari e i ricercatori. Si avranno insegnanti motivati perché liberi di scegliere il percorso formativo utile per migliorare la loro cultura e formazione. Un percorso formativo che fa leva sulla autoconsapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza stabiliti attraverso un “sapiente” processo di autovalutazione. Questo modo di intendere la formazione – culturale e professionale – permette di raggiungere i miglioramenti ritenuti validi nel contesto abitato – scolastico (RAV, Piani di Miglioramento) e territoriale (sistema Formativo Integrato) – formando insegnanti che si interpretano come capaci di agire la trasformazione delle pratiche professionali e contestuali. Dunque, per costruire qualità nell'educazione, gli

4. www.istitutoiard.org/category/ricerche-2010.

insegnanti dovrebbero raggiungere gli obiettivi a cui attribuiscono valore nel loro lavoro ma, contestualmente, essere consapevoli che i propri valori, così come quelli dei propri colleghi, sono centrali nella formazione di se stessi e della loro professionalità.

... e prima della formazione in servizio?

Una associazione che mette la contemporaneità al centro del suo osservatorio non può evitare di confrontarsi e di coinvolgere nella sua riflessione anche quei giovani che si stanno avvicinando all'insegnamento. SISUS ritiene che la formazione degli insegnanti deve porsi nella logica del *life-long learning*, una formazione che partendo dall'università entra in dialogo e in stretta interazione con la scuola, in un partenariato forte, in cui siano valorizzate in modo efficace le competenze dei diversi attori (ad esempio tutor scolastico, tutor dell'università, ecc.). Questo perché la professione docente, in una società complessa com'è quella contemporanea, non può essere vista in modo statico, cioè semplice acquisizione di un sapere specialistico, settoriale e segmentato ma deve essere intesa come sintesi creativa di saperi, esperienze e capacità, continuamente aperta a nuove sollecitazioni e realizzata lungo tutto l'arco della vita.

Diverse sono state le sperimentazioni di formazione, anche iniziale, attivate attraverso la collaborazione tra docenti di scuole secondarie di secondo grado, in particolare dei Licei delle Scienze Umane e dei Licei Economico Sociali, e Università, con i dipartimenti di filosofia, sociologia, psicologia, scienze umane, ma anche economia, scienze politiche, ecc.

Oggi, più che in passato, riteniamo fondamentale attivare percorsi virtuosi fra Università, associazione e scuola volti ad attivare laboratori didattici per i futuri insegnanti, intesi come veri e propri itinerari di ricerca e di sperimentazione di forme e percorsi di didattica disciplinare. Il laboratorio dà al curriculum formativo la dimensione pratica e professionalizzante che è indispensabile; esso permette al futuro insegnante di vivere direttamente una situazione educativa e didattica nelle classi e di riflettere su di essa sotto la guida di docenti esperti che fungono da mediatori tra la realtà accademica e la scuola. In altri termini, al laboratorio didattico è demandata la responsabilità 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 laboratorio didattico il futuro insegnante ha la possibilità di verificare direttamente le proprie abilità, si rende conto dei propri limiti, in relazione alle opportunità che gli sono offerte, orienta professionalmente le proprie capacità. Il laboratorio didattico, attraverso il lavoro in classe, svolge anche una funzione orientativa, mettendo alla prova le motivazioni del voler essere insegnante.

In conclusione la formazione iniziale di un docente deve trasformare la *formazione disciplinare*, intesa come conoscenza ampia ed approfondita dei contenuti di una disciplina, 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, in *elaborazione riflessiva e ideativa della prassi*, volta ad elaborare strategie di intervento adeguate, a costruire competenze di progettazione didattica e di valutazione, di organizzazione e gestione della classe, a operare una adeguata trasposizione didattica degli argomenti di studio, proponendo le necessarie mediazioni.

4. Quali percorsi per quale formazione

La metodologia che SISUS sperimenta nei suoi percorsi di formazione è di tipo laboratoriale; i partecipanti sono coinvolti a sperimentare e “toccare con mano”, partendo dalla pratica e dall'osservazione si giunge alla riflessione e alla formalizzazione.

La formazione di un insegnante deve includere due fondamentali dimensioni: la prima è data dall'integrazione tra le conoscenze disciplinari e quelle socio-psicopedagogiche per costruire una padronanza operativa dello specifico insegnamento e per poterlo utilizzare con i futuri allievi; il criterio è sempre quello che per poter insegnare un modo di agire bisogna prima saperlo padroneggiare. Il secondo aspetto riguarda la dimensione comunicativa tra gli insegnanti e gli allievi. Spesso gli insegnanti, specie di scuola secondaria, lamentano la mancanza di interazione da parte, problema che sembra oggi più forte rispetto al passato.

Pertanto gli insegnanti devono essere sollecitati a organizzare **percorsi formativi** in grado di favorire:

- l'apertura mentale;
- la ricerca di domande;
- il congetturare;
- l'argomentare.

Di conseguenza durante i percorsi formativi gli insegnanti, devono sperimentare per primi quanto vogliono poi far vivere agli studenti... solo se ti poni le stesse domande... puoi esplorarne le difficoltà.

E allora quali scelte?

- promuovere la laboratorialità;
- esplorare una situazione... più che descrivere percorsi;
- sottolineare la perdita di linearità in funzione di una costruzione a spirale, seppur lenta ma molto robusta e flessibile;

- mettere in primo piano la comunicazione autentica piuttosto che la pura trasmissione culturale;
- passare dalla tradizionale interrogazione all’interrogarsi reciproco con un atteggiamento di ricerca;
- porre grande attenzione all’ascolto degli altri, attivando un ascolto empatico;
- prendere tempo per pensare, assumendo pause e silenzi densi di riflessioni;
- incoraggiare la costruzione di modelli di interpretazione della realtà, mettendo in crisi la narrazione tradizionale e promuovendo la condivisione dei saperi, il senso di autonomia, quindi le identità individuali e il rispetto per tutte;
- promuovere l’idea che ciascuno possa divenire “artefice” del proprio futuro autoaggiornamento.

E infine, quale formatore per questi percorsi?

- un tutor-docente;
- un docente vicino alla prassi didattica di ciascun docente in formazione;
- un docente che non ha ricette e che sulle piste didattiche esplorate... ha ancora domande da esplorare.

Come dice Emma Castelnuovo: “non si tratta (...) di cambiare argomento, ma piuttosto di trattare i medesimi argomenti in modi diversi (...)”.

Bibliografia

- Milani L. (Scuola di Barbiana) (1966), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
- Nussbaum M. (2011), *Non per profitto*, il Mulino, Bologna.
- OECD (2013), *Education at a Glance 2013*, OECD, Paris.
- Ellerani P. (2016), *Sviluppo di contesti capacitanti nella formazione in servizio dei docenti. Cooperazione, agentività, empowerment, informazione & insegnamento*, “Rivista internazionale di Scienze dell’educazione e della formazione”, a. XIV, n. 3, p. 121.
- Perla L., Martini B. (Eds.) (2019), *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Sen A. (1992), *La disuguaglianza*, il Mulino, Bologna.