



“INSEGNARE”, OVVERO CREARE CONOSCENZA
E DARE FORMA ALLA REALTÀ UMANA

di

*Gaetano Bonetta, Gabriella D'Aprile, Giambattista Bufalino**

1. *Conoscenza e formazione professionale per la trasformazione umana*

Da anni, dopo la soppressione delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario, si è assistito a improvvisate iniziative formative che hanno plausibilmente ancor di più dequalificato la professione dell'insegnante secondario. Ciò si è verificato non solo per errate ed incompetenti attività di progettazione ministeriale quanto per il fatto che è stato difficile realizzare o raggiungere un obiettivo di cui si aveva poca o nulla contezza. Le motivazioni che hanno indotto ad operare con certe modalità per un tal obiettivo sono state tratte dal più invalso canone pedagogico di una scuola in chiaro *default*, a forte caratterizzazione inclusiva, ma in concreto meritocratica ed elitaria. La formazione dell'insegnante che è stata proposta ha replicato e meglio declinato la propria non coerenza con i reali processi formativi, cioè con quei fenomeni e con quelle dinamiche che avvengono realmente nella vita degli adolescenti determinandone l'esistenza. La formazione delle nuove leve d'insegnanti, peraltro, è stata non coerente con l'offerta formativa della scuola, lontana dai bisogni adolescenziali di socializzazione, di formazione culturale, di crescita e di ricerca d'identità.

Partendo da questa considerazione storica non si può non esigere che ogni credibile ipotesi di formazione debba essere destinata ad una scuola che sia tale, operante e funzionante dal punto di vista pedagogico e culturale, nonché didattico, all'interno e quasi intessuta e interconnessa nel sistema sociale. Oggi, purtroppo, la scuola secondaria italiana è separata dalla realtà umana adolescenziale; non risulta funzionale giacché vive un declino istituzionale e cultura-

* Gli autori hanno sviluppato in comune l'idea e il progetto del presente articolo. In dettaglio, la stesura del paragrafo 1 è a cura di Gaetano Bonetta, quella del paragrafo 2 è a cura di Giambattista Bufalino e quella del paragrafo 3 è a cura di Gabriella D'Aprile.

le profondo, arroccata in una sconcertante e colpevole autoreferenzialità che mira soltanto a replicare il “mito” condiviso e identitario dell’utopia educativa per mitigare l’angoscia sociale.

Alla luce di tutto ciò è soltanto realistico, legittimo e scientificamente ragionevole, elaborare un percorso formativo per un insegnante che nel momento in cui si forma e poi esercita la propria professione deve trasformare e creare, prima ancora di riformarla istituzionalmente, l’istruzione secondaria del Terzo Millennio. Sarà questa una vicenda formativa che deve essere edificata su una rinnovata conoscenza dei reali processi formativi, che oggi risultano in larga parte sconosciuti e invisibili alla pedagogia e alla cultura scolastica.

Negli ultimi tempi, quando la società si è fatta sempre più complessa e progressiva, quando è diventata “liquida”, scomparsi l’antico movimentismo degli insegnanti e la loro militanza pedagogica, non è diminuita soltanto la spinta riformatrice dal basso, ma anche la spinta governativa e ministeriale che ha finito con il trascurare ogni necessità di riforma, riservandosi, quando possibile, soltanto una politica dei piccoli interventi, quella cosiddetta del “cacciavite”. La scuola e il suo complessivo sistema sono così entrati in uno stato di profonda sofferenza che si è aggravato progressivamente con le drastiche riduzioni delle voci di bilancio destinate all’istruzione. Questa scuola italiana è proprio alla vigilia del Duemila che sembra dichiararsi incapace di andare al passo della storia e delle profonde e strutturali trasformazioni della società, ora sempre più globalmente tecnologizzata, informatizzata e digitalizzata. Difatti, proprio quando con l’“avvento” della società della conoscenza si spera si possa rivivere una seconda e neo-illuministica secolarizzazione e una nuova socializzazione culturale, ecco registrarsi il grande fallimento della scuola.

Il sistema scolastico non riesce a sostenere un simile carico funzionale, non perché non ne abbia la volontà, ma perché non è attrezzato. La sua “natura” istituzionale, le sue modalità didattiche, i suoi contenuti culturali, la sua assio-logia educativa non si confanno, non sono pertinenti allo scopo. La soggettività dell’utenza adolescenziale rimane lontana dalla scuola, ad essa non accede. Adirittura e paradossalmente si afferma una descolarizzazione della formazione giovanile: infatti, la socializzazione culturale dell’adolescenza e della gioventù avviene fuori dalla scuola e dagli istituti formativi. Alla rivoluzione sociale silente e inavvertita delle nuove tecnologie non fa seguito una riforma scolastica. La rivoluzione che attraversa la condizione umana non produce atteggiamenti pedagogici atti a curare e caratterizzare eticamente e culturalmente le nuove condizioni esistenziali dell’umanità. Piuttosto, fa seguito una restaurazione. Sì, perché il turbamento provocato dall’attuale crisi economica e dagli sconvolgimenti della geografia umana hanno generato in campo educativo e scolastico una forte paura e una fobia del cambiamento che, a loro volta, sembrerebbero

aver prodotto una forte nostalgia del passato. Ecco quindi sorgere e imperare una retrotopia formativa, ossia la voglia e la prospettiva reale di ripristinare un costume scolastico elitario che si avvarrà della confezione di un “leviatano” pedagogico fondato sulla meritocrazia, sulla competitività e sulla selezione dei talenti. L’utenza della scuola di massa, pur vivendo la scolarità dentro la scuola, si allontana sempre più da essa e percorre strade e opportunità formative che vive in maniera autonoma e individuale in una condizione di profonda descolarizzazione. In tal modo i processi educativi si scollano dalla scuola, si frammentano da un punto di vista ideale ed empirico, assiologico e culturale. In uno stato di *lassaiz faire* auto-formativo, essi si descolarizzano in apprendimenti individualistici acefali dal punto di vista pedagogico e senza bussola formativa e professionale.

È l’*impasse* scolastica e pedagogica degli ultimi decenni che favorisce una forma socialmente autonoma ed extra-scolastica di un espansivo e immanente *learning*, globale e generalizzato, pedagogicamente selvaggio, che va radicandosi nella società assieme ad un improvvisato *schooling*, ad una pervasiva pseudo-scolarizzazione non pubblica e non formale, ma sostanziale e incisiva e con un feedback occupazionale non trascurabile. In tal modo, la crescita evolutiva si fa autonoma, autarchica e anarchica. A spingere e sostenere tali fenomeni sono i bisogni personali e sociali che sono stati indotti da carsici e silenti processi di trasformazione umana. Questi, da tempo, stanno stravolgendo le identità individuali che si muovono alla ricerca di nuovi modi di vivere la propria soggettività all’interno di nuovi contesti collettivi e pubblici. Si tratta di processi trasformativi mossi e caratterizzati dalla scarsissima presenza della pedagogia, che su di essi ha inciso molto poco. Fenomeni quindi senza pedagogia, educazione senza pedagogia è ciò che si va progressivamente affermando.

A muovere le trasformazioni senza pedagogia è stata e sarà sempre la fucina non visibile della formatività umana, ovvero della “legge della realtà umana” che regola e crea la forma imprescindibile dell’umanità. Essa alberga, è insita in ogni individualità: essa stessa è il motore della riproduzione umana; si autoproduce e si autodetermina in equilibrio, interazione e integrazione con i contesti umani determinatisi per scelte razionali della medesima comunità umana. Formatività che è mossa e vive dell’apprendere che è la forma primaria e strutturale dell’essere. La realtà umana prende forma con l’apprendere: è l’apprendere che fa accadere la realtà che lacianamente accade. In altre parole, è l’apprendere che crea le realtà umane. L’apprendere è, quindi, una storia di ricerca della formatività umana. La trasformazione umana diviene ed è una storia soggettiva in cui coscienza ed esperienza dell’apprendere cooperano non pariteticamente per creare nuove realtà umane. L’apprendere è infatti l’atto della creazione della realtà, non è l’atto di disvelamento di realtà preesistenti.

Alla luce di tutto ciò, la civilizzazione dell'era globale è senza scolarizzazione istituzionale, ma diffusiva e pervasiva e senza guida. Da ciò conseguono nuove realtà o condizioni reali che stravolgono la realtà esistenziale dell'uomo contemporaneo. Tende a scomparire culturalmente e socialmente la funzione dell'educazione formale e istituzionalizzata, che minata nella sua essenza esistenziale vede restringere vistosamente il suo ruolo nella socialità pubblica. Inferenza importantissima è quella relativa alla dissolvenza del dato strutturale più sostanziale, ovvero la politicità governativa dell'educazione.

È questo il segnale "politico" dell'esaurimento della funzione strutturale della scuola, la quale è oggi soltanto una istituzione che è più intenta a riprodurre se stessa piuttosto che a formare attraverso l'apprendimento e la creazione di conoscenze le nuove schiere di adolescenti e giovani, a forgiare personalità in maniera critica e secondo i propri reali bisogni e non secondo le proiezioni progettuali e utilitaristiche della società adulta. La scuola diviene un non-luogo formativo. Ancora qualche tempo fa ai giovani l'approvazione sociale, l'identità e il senso della vita venivano dalla loro omologazione valoriale e dalla loro integrazione in un complesso di relazioni e di comportamenti etici meta-individuali. La scuola era uno di questi luoghi ed era certamente quello più importante e rappresentativo.

Con la micro-dimensionalizzazione della vita e della realtà individuale, con la de-ficisicizzazione e la cyberizzazione della relazione sociale, con l'esaltazione della realtà virtuale, l'approvazione e l'identità si trovano per mezzo del disvelamento di un patrimonio di segni accumulato nel proprio vissuto individuale, si ottengono attraverso la verbalizzazione di se stessi e con una coscienza e prassi etica che sembrano non caratterizzare più la relazione sociale. I comportamenti sociali dei giovani e la loro vitalità esistenziale fanno a meno della "politicità" dell'etica relazione educativa. Parallelamente, il luogo per eccellenza dall'età adolescenziale, la scuola perde le sue tradizionali proprietà educative. Essa non accoglie più soggetti fortemente motivati ad apprendere e formarsi, non è più luogo ove si realizza un investimento familiare per il conseguimento formativo di capitale umano e culturale. Viene così a mutare la natura e la funzione della frequentazione scolastica. Oggi è sempre più la sola frequenza in sé, con la quale si acquisiscono "patrimoni simbolici", la motivazione primaria della massa studentesca. La scuola sembra essere diventato un logorato e sempre meno credibile luogo di rito socializzativo con sue pratiche iniziatiche. L'istruzione scolastica pedagogicamente pensata con i suoi tempi e contenuti e con le sue "liturgie" didattiche appare ridursi ad una religione civile a cui la stragrande maggioranza della popolazione non può più sottrarsi per sfuggire a una endemica anomia sociale e per ottenere un livellamento referenziale simbolico in vista dell'età adulta.

La scuola sostanzialmente si svuota dei suoi intrinseci contenuti e delle sue intrinseche finalità politiche, sociali e culturali. L’educazione e la formazione dei soggetti sociali sembrano ora attraversare altri luoghi e avere altri protagonisti che vivono modalità di apprendimento e di conoscenza non più secondo le modalità scolastiche e pedagogiche finora a noi conosciute e da noi vissute e praticate.

2. Scuola e Università per la ricerca: le potenzialità trasformative del docente-ricercatore

In ragione della natura della dissolvenza istituzionale della scuola secondaria richiamata sopra, appare evidente che la prima esigenza per la formazione dell’insegnante sia quella di conoscere quali siano i meccanismi, le dinamiche e i processi reali dell’apprendere. Su questa base va sviluppato e sollecitato, in ottica trasformativa, un percorso sinergico e collaborativo tra istituzioni scolastiche e universitarie al fine di costruire una proficua e generativa contaminazione tra ricerca accademica e professionale che valorizzi appieno il ruolo del docente-ricercatore e le sue capacità di trasformazione della realtà umana.

Tale collaborazione trova la propria ragione d’essere in quel dispositivo endogeno che, a partire dalle riforme autonomistiche degli anni Novanta, ha dotato le istituzioni scolastiche di una specifica autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo. In ragione di tale acquisizione, le istituzioni scolastiche sono state abilitate a garantire innovazione e miglioramento continuo e fornire motivazioni “scientifiche” alle scelte organizzative e didattiche. Ciò ha significato introdurre una cultura progettuale e di ricerca come condizione preliminare per dare concreta attuazione alla logica innovativa che ha ispirato l’introduzione del Piano dell’Offerta Formativa, divenuto strumento per la realizzazione dell’autonomia. Tale specificità, tuttavia, non sembra aver creato, almeno a livello diffuso, delle vere competenze di ricerca negli insegnanti, né una competenza di tipo organizzativo da parte delle singole istituzioni scolastiche. Eppure, in un passato recente, all’interno delle istituzioni scolastiche, grazie al supporto degli IRRE (Istituti regionali di ricerca educativa) istituiti nel 1974 (prima denominati Istituti regionali di ricerca, sperimentazione e aggiornamenti educativi), e assorbiti nel 2007 nell’Agenzia nazionale per lo sviluppo dell’autonomia scolastica (oggi INDIRE) o, ancor più oggi, grazie al contributo delle associazioni professionali o alle iniziative di formazione universitaria, si sono andate diffondendo esperienze di ricerca operativa riconducibili al vasto ambito della ricerca-azione e di ricerca-formazione. Tra le più significative iniziative messe in campo, i laboratori universitari per la formazione dei docenti vengono concepiti-

ti come cerniera capace di saldare i tempi della preparazione formale e della preparazione pratica. Tali iniziative hanno permesso non solo l'acquisizione di conoscenze disciplinari, ma anche la formazione di competenze nella progettazione e nella ricerca didattica, configurandosi come vere e proprie comunità di apprendimento professionale¹.

Da tempo, la comunità accademica si è confrontata su “quanto” e “come” l'Università potesse supportare realmente lo sviluppo delle competenze necessarie alla formazione dei docenti. Tuttavia, se si esclude il caso della formazione degli insegnanti primari, l'Università italiana, oggi, pur vantando un passato recente ricco di iniziative significative (si pensi all'esperienza delle Scuole di Specializzazione all'insegnamento secondario) non possiede alcuna struttura istituzionale o ministeriale deputata alla preparazione dei docenti che possa capitalizzare i più importanti esiti della ricerca pedagogica ed educativa² e compendiare in sé percorsi che integrino conoscenza, progettualità, rielaborazione, attività didattica laboratoriale con l'esperienza sul campo, la riflessione su di essa e l'analisi di pratiche³. Si tratta di realizzare quella prospettiva, tanto desiderata quanto abusata nei termini, di promozione della “professionalizzazione” della classe docente, qui intesa come nozione idealtipica valida a definire una condizione nella quale viene a realizzarsi la massima convergenza possibile tra le finalità soggettive proprie del docente, il suo universo psichico e intrapsichico, personale, intrapersonale e interpersonale e le finalità “oggettive” del sistema in quanto organizzazione funzionale e produttiva, inserita nel più ampio contesto economico e sociale.

L'impegno dell'Università dovrebbe dispiegarsi nel rafforzare i rapporti tra saperi teorici e saperi pratici, nella costruzione di un curriculum che comprenda

¹ Cfr. M.R. Stollo, *Il laboratorio di epistemologia e di pratiche dell'educazione. Un approccio neurofenomenologico alla formazione pedagogica degli educatori*, Napoli, Liguori Editore, 2008; Id. *La formazione degli insegnanti in chiave pedagogica. Un percorso neuro-fenomenologico*, in «Educational Reflective Practices», 1 (2014), pp. 146-164; L. Zecca, *Tra 'teorie' e 'pratiche': studio di caso sui Laboratori di Scienze della Formazione Primaria all'Università di Milano Bicocca*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 13 (2014), pp. 215-230; *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, cur. E. Nigris, Roma, Carrocci, 2004.

² Cfr. *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*, cur. P. Mulè, C. De Luca, A.M. Notti, Roma, Armando, 2020; *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, cur. G. Domenici, Roma, Armando, 2017; *La formazione dei docenti in Europa*, cur. M. Baldacci, Milano, Mondadori, 2013.

³ Cfr. U. Margiotta, *Innovazione. Un'idea per l'Università del XXI secolo*, in «Metis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni», 4, 1 (2014); M.R. Stollo, R. Capobianco, *“laboratori delle competenze” per la formazione del docente-ricercatore nel percorso FIT*, in «Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», 15, 3 (2017), pp. 173-186.

la natura dei saperi professionali e le caratteristiche della riflessività professionale, e di una progettualità formativa che si collochi in una dimensione intermedia fra i due possibili estremi negativi, che indichiamo con i termini di “de-professionalizzazione” e “iperprofessionalizzazione”, nell’intento di promuovere interiorizzazione dei significati etici del proprio compito di docente, sviluppo di libertà e autonomia professionale, nonché sviluppo di competenze fattuali, disciplinari e culturali.

Si tratta di dispiegamenti non privi di dilemmi: culture professionali diverse e difficilmente omogeneizzabili tra coloro che sono coinvolti nella formazione (insegnanti di scuola e docenti accademici); presenza di modalità concorsuali di accesso al ruolo che rappresentano un ostacolo alla professionalizzazione; percorsi di formazione di un insegnante “operativo” e percorsi formativi di “lunga gittata” nell’ottica dello sviluppo professionale.

Considerati tali presupposti, risulta, pertanto, imprescindibile costruire modelli di formazione integrata tra istituzioni scolastiche e universitarie che consentano, da un lato, un superamento dei tradizionali impianti di formazione eterodiretti, teorici e autoreferenziali e dall’altro un graduale riposizionamento dei ruoli dei soggetti coinvolti con una progressiva ri-concettualizzazione delle epistemologie professionali. Tutto ciò non può che passare attraverso la progressiva formazione del docente ricercatore⁴, come figura a cui attribuire un ruolo chiave di leadership⁵ che si fonda su una professionalità forte, costituita da saperi teorici, competenze riflessive ed empiriche attraverso i quali affrontare la crescente complessità e dinamicità educativa. Si tratta di un progetto formativo, a forte valenza etico pedagogica, che consenta ad un insegnante, ricco dei patrimoni cognitivi per la socializzazione culturale degli scolari, di svolgere la sua professione con il duplice obiettivo di trasformare e valorizzare le personalità adolescenziali e, nel contempo, di cambiare la scuola dal punto di vista pedagogico, didattico e istituzionale. Un docente ricercatore è, difatti, un agente di cambiamento⁶.

⁴ Cfr. G. Bonetta, *Le nuove frontiere della ricerca formativa*, in *Il docente ricercatore. La ricerca formativa tra Scuola e Università*, cur. R. Buono, C. Cavaliere, C. Romagnoli, Pescara, Edizioni Scientifiche Abruzzesi, 2011; Id., *Il docente ricercatore tra pedagogia invisibile e pedagogia visibile*, in *L’insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell’autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*, cur. P. Mulè, C. De Luca, A.M. Notti, Roma, Armando, 2020; Id., *Il docente e la cura. Oltre la pedagogia razionale*, in «Pedagogia oggi», 14, 1 (2016), pp. 156-168.

⁵ Cfr. G. Bufalino, *Teacher leadership. La nuova frontiera della professionalità docente. Una prospettiva internazionale*, in «Nuova Secondaria Ricerca», 4 (2018) pp. 23-36.

⁶ Cfr. D.A. Schön, *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York, Basic Books, 1983; Id., *Educating the reflective practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass, 1987; K. Montalbetti, *Competenza di ricerca e pratica professionale docente*, in «Education

Emerge, in altri termini, il bisogno di creare un flusso vitale⁷ tra ricerca teorica e prassi educative e la volontà di sostituire la razionalità tecnica con la razionalità riflessiva promuovendo nuove epistemologie professionali che valorizzano i processi euristici legati alle pratiche formative⁸. In tale quadro, il docente “riflessivo” e ricercatore esplora le condizioni dell’agire educativo e didattico ed è in costante “conversazione riflessiva” con le situazioni in cui opera; progetta e traduce in azione nuove forme di agire educativo e didattico di cui va a valutare l’efficacia, la validità, la trasferibilità; analizza, implementa, valuta e valida un repertorio di pratiche in cui si traduce l’agire educativo e didattico in riferimento ai contesti che le co-determinano. Va da sé che in tale processualità si verifica una trasformazione del rapporto fra insegnante e conoscenza tale per cui il docente non è più solo utilizzatore del sapere ma anche costruttore; si tratta di un riorientamento che include il rapporto con la ricerca intesa come forma di produzione di sapere, un sapere aperto, problematico, pluritensionale. Si tratta di una ricerca della realtà umana che avviene all’interno della realtà umana che diviene il campo di riflessione e di ricerca. Tale ricerca tuttavia non applica fedelmente teorie formulate da altri, non emula, non riproduce, bensì tenta di elaborare e creare nuovi saperi, nuove conoscenze, nuove teorie interpretative, nuovi modelli d’intervento provvisoriamente coerenti con un’immagine di realtà educativa non razionale e per questo utopica.

In tale prospettiva, la ricerca non rimane una prerogativa indiscussa dell’ambito accademico, appannaggio di pochi, o autoreferenziale, ma dovrebbe trovare la giusta accoglienza nell’istituzione scolastica. Tuttavia, spesso Università e Scuola non riescono a creare un’efficace sinergia, poiché le Università coinvolgono di rado le istituzioni scolastiche in qualità di co-ideatori o co-promotori delle loro iniziative di ricerche. Nel momento in cui si richiede il contributo della scuola, si tratta, in genere, di coinvolgimenti passivi, in cui al docente e all’istituzione viene affidato il ruolo di utente o di *oggetto* di ricerca.

Le ipotesi ambiziose che muovono il nostro lavoro vanno nella direzione delle progettazione di percorsi formativi condivisi e della creazione di comunità di ricerca che mettano insieme i docenti-ricercatori che operano nelle istituzioni scolastiche con quelli universitari, al fine di riconoscere e valorizzare le loro specificità professionali, attribuire ad essi pari dignità ed autorevolezza

Sciences & Society», 6, 1 (2015), pp. 83-109; Ead., *Formare i futuri insegnanti alla ricerca empirica. Dalla teoria alla pratica*, in «Pedagogia oggi», 18, 1 (2020), pp. 168-182.

⁷ Cfr. J. Dewey, *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1986.

⁸ Cfr. L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo: per una formazione situata*, Roma, Carocci, 2007; D.A. Schön, M. Striano, D. Capperucci, *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell’apprendimento nelle professioni*, Milano, FrancoAngeli, 2006.

scientifico, promuovendo sinergie tra le diverse forme di ricerca educativa, secondo principi di partecipazione e concertazione. Si tratta di ideare percorsi che possano sviluppare nei docenti-ricercatori la capacità di progettare e implementare percorsi di apprendimento per competenze, all'interno di processi di ricerca situata e collaborativa nonché consentire l'elaborazione e utilizzo di dispositivi riflessivi, narrativi e dialogici che favoriscano l'emersione di conoscenze tacite e la negoziazione di significati condivisi per la co-costruzione di processi di cambiamento e trasformazione. In tal senso, una fonte di ispirazione importante sono le esperienze della ricerca-azione partecipata così come i più recenti percorsi di ricerca-formazione e gli approcci teorici soggiacenti.

Nell'elaborazione di tale modello di collaborazione tra Scuola e Università si porrà particolare attenzione alle caratteristiche peculiari della formazione degli adulti e ai bisogni euristici dei docenti, privilegiando percorsi di ricerca partecipata e situata nei contesti educativi direttamente esperiti. La finalità di tale sinergia di ricerca non avrà come scopo quello di costruire teorie generali ed universali, bensì quello di studiare i problemi educativi emergenti in specifici contesti locali per produrre conoscenze e sapere pedagogici situati e contingenti, riferiti cioè alle esigenze della comunità scolastica locale. Un'altra prospettiva di fondo, che dovrebbe guidare percorsi di ricerca condivisi, sarà quella di considerare la ricerca come un processo sociale: la ricerca difatti acquista valore soprattutto se svolta all'interno di comunità professionali capaci, attraverso processi riflessivi, retroattivi e proattivi, di creare divergenza all'interno delle istituzioni, promuovendo innovazione, sviluppo, crescita personale e, allo stesso tempo, apprendimento organizzativo.

3. Per l'innovazione pedagogica e didattica

All'interno della prospettiva del docente ricercatore e dell'asse di raccordo Scuola e Università per la ricerca, è stato istituito, dalla *Sezione di Pedagogia*⁹ del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Catania, il “Laboratorio permanente per l'innovazione didattica”. Tale iniziativa è volta alla promozione e allo sviluppo di attività di ricerca e di formazione sulle modalità del rinnovamento didattico nei processi formativi scolastici e universitari, nonché di educazione degli adulti. In particolare, il Laboratorio

⁹ La Sezione di Pedagogia del Dipartimento di Scienze della Formazione istituisce il “Laboratorio permanente per l'innovazione didattica” e ne esercita il coordinamento scientifico. I soggetti proponenti e fondatori sono il prof. Gaetano Bonetta, decano dei docenti dei SS.DD. di area pedagogica, e i professori Gabriella D'Aprile, Valeria Di Martino, Stefano Lentini, Valentina Perciavalle, Roberta Piazza, Raffaella Strongoli, Letterio Todaro, Maria Tomarchio.

prende vita dalla convinzione che ciò che comunemente definiamo “innovazione”, in ambito formativo e didattico, lungi dal poter essere riconducibile a mera strumentalità tecnica e ad applicazioni standardizzate o generalizzate, richiede, piuttosto, affinate e circostanziate analisi, affidate a processi investigativi mai improvvisati, ma basati su azioni di osservazione e di interpretazione delle prassi trasformative in atto e dei processi formativi in costante evoluzione.

La stagione culturale attuale impone un'accelerazione alla riflessione pedagogica e didattica, per fronteggiare sfide inedite sul piano teorico-prattico. Tra gli ambiti maggiormente interessati vi è quello dei processi di apprendimento e di insegnamento, chiamati ad un continuo adattamento di tempi e modalità, per corrispondere ai nuovi bisogni formativi che provengono da un dibattito vivo e spesso aspro sulle potenzialità e criticità del digitale e dell'*e-learning*. Proprio nel particolare momento storico attuale, quello dell'emergenza sanitaria Covid-19, il nascente Laboratorio si pone tra le finalità quella di promuovere attività di ricerca sull'uso delle tecnologie multimediali, informatiche e digitali nei contesti formativi, ambendo a divenire nel contesto dell'Ateneo catanese il “banco di lavoro” per la formazione di competenze pedagogiche e didattiche, disciplinarmente flessibili e progressive, necessarie all'attivazione dell'innovazione tecnologica e digitale, nella nuova dialettica tra “presenza” e “distanza”¹⁰.

In quello che viene ormai indicato come un passaggio epocale della storia formativa non solo italiana, appare decisiva la partita che vede le scienze pedagogiche impegnate ad accompagnare scelte e processi trasformativi, costituendo un architrave importante del ponte su cui transiteranno ruoli e sorti della scuola e dell'università nel prossimo futuro. La tragica e drammatica congiuntura del “coronavirus” ci offre quindi l'opportunità di trasformare il trauma e la crisi in una propizia occasione per rinnovare i nostri bagagli professionali al fine di migliorare e massimizzare tutte le risorse all'insegna di un impegno etico e militante per una mobilitazione di competenze e di saperi scientifici, euristici, problematici e creativi, al servizio di un rinnovamento pedagogico delle procedure didattiche. Per potenziare ed elevare la qualità dei percorsi formativi si dovranno riconfigurare nuovi equilibri. Le lancette dell'orologio didattico non possono più tornare indietro. L'*e-learning* è già nel presente. Ogni regressione didattica è sconsigliata, poiché condannata dalla storia e poiché fonte di insuccessi formativi. Il presente didattico, però, non può negare ed emarginare il rapporto umano e le dinamiche emotive e psichiche dell'apprendere. In tal sen-

¹⁰ L'improvvisa chiusura di scuole e università, imposta dalla situazione emergenziale legata alla diffusione del Covid-19, ha costretto a sperimentare, in modo diretto o indiretto, l'applicazione della cosiddetta didattica a distanza, la cui recente storia, ormai ventennale, era prima d'ora confinata ad altri contesti specifici di apprendimento e di formazione.

so va “recuperata” non tanto l’ottica magistrocentrica della tradizionale *lectio ex-cathedra* di impianto gentiliano, quanto la relazione educativa, cognitiva e apprenditiva, umanamente sostenibile e caratterizzabile, della didattica in presenza. Senza fughe nella cecità del passatismo e senza vocazioni reazionarie, il fenomeno educativo e formativo, processualmente inteso, deve essere esaltato dall’insopprimibile protagonismo umano ed in particolare dalle dinamiche di relazione fra i soggetti. La relazione “in presenza” non è da considerarsi come un’appendice esterna, ma è condizione consustanziale alla stessa didattica *on line* e finanche digitale. Come sottolinea Massimo Recalcati, è soltanto la relazione educativa che può accendere o spegnere il desiderio di sapere negli allievi¹¹. L’iper-cognitivizzazione attuale del sapere sia tradizionale, sia digitalizzato, non può e non deve rimuovere la fecondità della realtà umana, dinamizzata nella sua dimensione *invisibile*¹², fondata sulla cura e sull’intelligenza emotiva e psichica e su un tempo formativo e educante¹³, che si staglia anzitutto sullo sfondo del tempo della vita e del “ritmo”¹⁴ dell’esperienza evolutiva del soggetto. Un tempo che diviene interiore e vissuto, “promesso ad una forma”¹⁵ autenticamente umana, che potrà promuovere la trasformazione del soggetto e la stessa “rivoluzione della conoscenza”¹⁶.

Entro questa cornice di riferimento, il “Laboratorio permanente per l’innovazione didattica” intende promuovere indagini volte ad elaborazioni aggiornate di teorie, metodologie, prassi formative e didattiche, svolgendo la funzione di “osservazione analitica”, valutativa e comparativa, in termini di coerenza formativa e di qualità dell’apprendimento. Nella funzione di “centro di documentazione”, esso intende, altresì, raccogliere e custodire le migliori esperienze ispirate a innovativi disegni di progettualità pedagogica e didattica, per l’esercizio della sperimentazione e dell’innovazione, della sua disseminazione e del suo consolidamento.

Come si legge nel Manifesto programmatico, a firma dei componenti della Sezione di Pedagogia, il Laboratorio si pone i seguenti obiettivi:

¹¹ Cfr. M. Recalcati, *Insegnanti non scendete dalla cattedra*, in «la Repubblica», 24 luglio (2019); Id., *L’ora di lezione*, Torino, Einaudi, 2014.

¹² G. Bonetta, *L’invisibile educativo*, Roma, Armando, 2017.

¹³ Su questo tema è stato di recente avviato, nell’ambito del Piano della ricerca “PIA. CE.RI. 2020-2022” dell’Università degli Studi Catania, il progetto di ricerca dal titolo “Tempo e tempi dell’Educazione” (Principal Investigator Gabriella D’Aprile), approvato con deliberazione del Consiglio del Dipartimento di Scienze della formazione del 24 giugno 2020.

¹⁴ Cfr. É.J. Dalcroze, *Il ritmo, la musica e l’educazione*, Torino, Edizione Eri, 1986.

¹⁵ R. Fadda, *Promessi a una forma*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

¹⁶ Cfr. *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente*, cur. S. Ulivieri, Pisa, Edizioni Ets, 2012, p. 12.

– *Promuovere e diffondere, in una prospettiva fenomenologica e quantistica, la ricerca e la conoscenza sui processi d'apprendimento e in particolare sui luoghi d'apprendimento.*

– *Sviluppare le capacità di elaborazione e formulazione di una progettazione pedagogica per ogni tentativo di innovazione didattica che muove da bisogni formativi e che manifesta la coerenza necessaria fra ipotesi di lavoro teorico e realizzazione empirica.*

– *Individuare, sulla base dei risultati di ricerche nazionali ed internazionali, metodologie didattiche innovative che consentano di promuovere negli studenti un apprendimento profondo, autentico, significativo in grado di produrre auto-coscienza e quindi capacità di trasferire l'esperienza in altri contesti o luoghi di apprendimento.*

– *Progettare proposte didattiche flessibili e attente ai bisogni differenziati degli studenti, tenendo conto della loro estrema eterogeneità (caratteristiche socio-culturali, disabilità, nazionalità, età, condizione occupazionale e possibilità di frequenza e via dicendo).*

– *Analizzare e migliorare pratiche di insegnamento secondo una prospettiva di ricerca-formazione che consenta di acquisire consapevolezza delle caratteristiche del proprio insegnamento e dell'apprendimento dei propri studenti, che favorisca l'autovalutazione per monitorarsi e migliorarsi, che incentivi gli scambi, i confronti e la collaborazione fra colleghi, che porti ad elaborare e, infine, a condividere le conoscenze.*

– *Incoraggiare il dialogo tra le strategie didattiche e valutative, sottolineando la rilevanza della valutazione formativa nell'accompagnare e regolare i processi di insegnamento e apprendimento in funzione dei traguardi da raggiungere.*

– *Elaborare e introdurre tecnologie didattiche che consentano la cooperazione fra docenti e studenti e quella tra studenti, al fine di stimolare un apprendimento attivo, interattivo ed enattivo, al fine di fornire un feedback rapido e consentire l'applicazione delle conoscenze apprese, favorendo e valorizzando specifici adattamenti pedagogici per andare incontro all'eterogeneità dei bisogni formativi degli studenti.*

– *Promuovere reti locali, nazionali ed internazionali, in grado di sviluppare la diffusione di modelli didattici innovativi, la contaminazione di buone pratiche e lo sviluppo di ricerche finalizzate alla raccolta di evidenze.*

– *Implementare nella DaD le strategie e le tecniche didattiche ispirate al modello didattico attivo: problem solving, learning by doing, peer education, compiti autentici, forme di apprendimento cooperativo, problem based learning e via dicendo.*

– *Ridefinire le modalità della didattica e dello studio individuale attraverso una riconfigurazione dell’impegno richiesto alla docenza e allo studio per un coerente apprendimento in riferimento agli obiettivi formativi dei singoli corsi di studio.*

– *Definire modalità di gestione e organizzazione della DaD non soltanto in modalità sincrona, ma anche asincrona.*

– *Elaborare linee guida didattiche sulle modalità di conduzione della lezione online: organizzazione dei tempi e delle attività, predisposizione dei materiali, costruzione di percorsi di autovalutazione per gli studenti e di valutazione formativa e sommativa.*

– *Delineare e mettere a punto a favore del personale docente del Dipartimento e dell’Ateneo percorsi di formazione sui temi dell’e-learning e sulle pratiche formative a distanza.*

– *Collaborare stabilmente con l’USR (Ufficio scolastico regionale) e le sue strutture provinciali, con Reti scolastiche, Istituti Polo per la formazione e con singole realtà scolastiche al fine di condurre ricerche in collaborazione, da porre in relazione e valorizzare nel più ampio panorama di finalità riconducibili all’Orientamento¹⁷.*

Coerentemente alla lettura e all’interpretazione dei fenomeni formativi evidenziati nelle note introduttive del presente contributo e in ragione della consequenziale necessità di formare un docente ricercatore, tra gli obiettivi futuri, come auspicato sopra, vi è anche quello di realizzare un’interazione fattiva e permanente con l’Associazione Nazionale Presidi (ANP, ora “Associazione nazionale dirigenti pubblici e alte professionalità della scuola”), attraverso la creazione di un rapporto sancito da Convenzione denominato “Scuola e Università per la Ricerca”. Il progetto inter-istituzionale fra Università e Scuole dell’autonomia si pone come obiettivo quello di creare raccordi formalizzati tra i tanti soggetti della ricerca pedagogica accademica e di quella scolastica al fine di esprimere l’indispensabile sinergia tra la pratica educativa e la pratica scientifica, tra innovazione, formazione e ricerca e, in ultima analisi, di porre alla ribalta l’importanza della conoscenza dei processi formativi per migliorare le azioni didattiche e le prestazioni professionali. L’intento è quello di sviluppare un modello di formazione integrata¹⁸ e di innovazione nel campo della formazione iniziale

¹⁷ Cfr. il documento, a cura dei componenti della Sezione di Pedagogia, nella pagina dedicata del sito Disfor unict, all’indirizzo web: <http://www.disfor.unict.it/it/content/laboratorio-per-manente-l%E2%80%99innovazione-didattica>

¹⁸ Cfr. G. D’Aprile, V. La Rosa, *Ricerca educativa e formazione integrata. Itinerari ed esperienze di orientamento tra scuola e università*, Catania, CUECM, 2010.

e permanente, recidendo i legami di dipendenza da aggiornamenti estemporanei ed eteronomi a favore di una coerente formazione centrata sui bisogni dei docenti, per valorizzare appieno il loro ruolo della funzione educativa all'interno delle istituzioni scolastiche, dotate di autonomia di ricerca e sperimentazione. Difatti, per uscire dalla torre eburnea e sfidare la ridondante verbosità, talvolta nozionistica ed enciclopedica, di alcuni manuali e testi di pedagogia, bisognerebbe dare voce a quei docenti capaci di attivare, attraverso percorsi sull'esperienza e durante l'esperienza, processi di trasformazione e di miglioramento dell'azione educativo-didattica. Un aspetto da non sottovalutare, infine, è quello di documentare e disseminare nel territorio esperienze innovative ricche di senso e significato pedagogico, anche e soprattutto attraverso la germinazione di nuove comunità di ricerca, per promuovere e sviluppare l'internazionalizzazione delle pratiche e delle esperienze attraverso collaborazioni e partenariati con Università e Istituzioni scolastiche di altri Paesi dell'area OCSE.

Poste tali premesse, occorre allargare le prospettive di ricerca sulle condizioni che permettano l'elaborazione di modelli teorico-empirici che trattino il sapere come campo di ricerca e esperienza orientato al costituirsi di un soggetto attivo, artefice essenziale, irriducibile ed insostituibile rispetto alla propria crescita in formazione.

L'opportunità di un tale auspicabile sforzo sinergico si lega alla consapevolezza che ciascun docente è potenzialmente generatore di trasformazione umana, in quel processo del naturale *prender forma* del discente che apprende¹⁹.

Rimane forte la convinzione che, rispetto al corso delle cose e fuori da ogni ingiustificata forma di fatalismo e di rassegnazione, ciascun docente dovrà proporsi come agente tras-formativo di cambiamento, capace di incidere sul reale, in modo pertinace, elaborando paradigmi sempre nuovi per preservare con impegno e passione il respiro vivo del corpo della Scuola e dell'Università. Ma per raggiungere questo scopo è necessario investire ancor di più sulla formazione degli insegnanti²⁰, sfida cruciale e *difficile scommessa*²¹ per il nostro presente e per il nostro prossimo futuro.

¹⁹ Cfr. G. D'Aprile, *Autodirezione e morfogenesi dei processi di apprendimento*, in «CQIA RIVISTA», 26 (2019), pp. 26-34.

²⁰ La formazione degli insegnanti è riconosciuta fattore strategico dalla Commissione Europea e dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) e inserita negli obiettivi della strategia di Lisbona, UE 2020, e nell'Agenda 2030. Su questi temi si segnala il recente convegno *Professione insegnante: quali strategie per la formazione?* organizzato congiuntamente da GEO e dalla CRUI presso l'Università di Napoli Federico II (15-17 giugno 2020). Per un approfondimento si rinvia alla pagina web dedicata, all'indirizzo <https://geo.uniud.it/eventi/geo-2017-1/convegno-professione-insegnante> (ultima consultazione in data 27 giugno 2020).

²¹ R. Laporta, *La difficile scommessa*, Firenze, La Nuova Italia, 1971.

ABSTRACT

Da anni, dopo la soppressione delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario, si è assistito a improvvisate iniziative formative che hanno plausibilmente ancor di più dequalificato la professione dell'insegnante secondario. La formazione dell'insegnante che è stata proposta ha replicato e meglio declinato la propria non coerenza con i reali processi formativi, lontana dai bisogni adolescenziali di socializzazione, di formazione culturale, di crescita e di ricerca d'identità. Appare evidente che la prima esigenza per la formazione dell'insegnante sia quella di conoscere quali siano i meccanismi, le dinamiche e i processi reali dell'apprendere. Il tutto collocato in una realtà umana, in una storia di ricerca della formatività che sia coscienza ed esperienza dell'apprendere. Su questi presupposti va sviluppato e sollecitato, in ottica trasformativa, un percorso sinergico e collaborativo tra Scuola e Università al fine di costruire una proficua e generativa contaminazione tra ricerca accademica e professionale che valorizzi appieno il ruolo del docente-ricercatore e le sue capacità trasformative. Il fine ultimo è dare voce a quei docenti capaci di attivare, attraverso percorsi sull'esperienza e durante l'esperienza, processi di cambiamento e di innovazione didattica e pedagogica.

After the suppression of *Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario* (schools to train secondary teachers), improvised training initiatives have taken place and the profession of secondary school teacher has probably been even more disqualified. The proposed teacher training showed its own inconsistency with real educational processes, as it was far from the students' needs for socialization, cultural training and growth. It is clear that the first requirement for teacher training is to know what mechanisms, dynamics and real learning processes are. Everything must be placed in human reality, in the history of the search for formativity, which is the awareness and experience of learning. On the basis of these assumptions, a synergistic and collaborative path between the School and the University must be developed and sought, from a transformative point of view, in order to create a generative contamination between academic and professional research that fully enhances the role of the teacher-researcher and his transformative skills. The ultimate goal is to give voice to those teachers who are able to activate processes of change and didactic and pedagogical innovation through experience.