

**UNIVERSITÀ JURAJ DOBRILA DI POLA
60 ANNI DEL CORSO PER LA FORMAZIONE DI
MAESTRI A POLA
30 ANNI DEL CORSO PER LA FORMAZIONE DI
EDUCATORI A POLA
(Pola, 27 marzo 2009)**

**La formazione universitaria degli insegnanti a Pola
Precedenti e progetti**

A b s t r a c t

La presente relazione tratta l'Accordo di collaborazione tra le Università di Pola e di Trieste per la formazione di insegnanti di lingua italiana, che ebbe inizio nell'a.a. 1990/1991 e che continua tuttora. A Pola i docenti triestini trovarono cinque principi, tutti diretti alla formazione degli insegnanti, che non erano comunemente presenti nelle Università italiane: una cultura pedagogica che metteva al primo posto la professionalità docente; una marcata sensibilità per la ricerca di tipo interdisciplinare come base per la didattica; il radicamento della Facoltà nel territorio; un particolare rapporto di sostegno e di cura dello studente; la triplice funzione della lingua come comunicazione interpersonale, strumento didattico e mediazione culturale. Questi cinque principi possono essere considerati altrettanti segnali di qualità dell'istituzione universitaria. I progetti di crescita quindi dovrebbero restare fedeli a questi fattori per inoltrarsi poi nei terreni di quella Nuova Ricerca Pedagogica e Didattica che oggi si sta delineando in Europa.

Buongiorno a tutti. Porgo il mio saluto al Magnifico Rettore dell'Università di Pola, prof. Robert Matijašić. Sono onorato di partecipare a questa celebrazione in occasione dei 60 anni del corso per la formazione di maestri della scuola elementare e dei 30 anni del corso per la formazione di educatori a Pola. Lei, Magnifico Rettore, con grande cortesia ed amicizia, ha voluto ringraziare i colleghi triestini per la loro collaborazione, devo però dirle, con sincerità ed altrettanta amicizia, che noi a Pola abbiamo più ricevuto che dato. Saluto il Vice Rettore, prof. Barbieri, il Vice Sindaco di Pola, la prof.ssa

Vera Kos-Paliska, Capo del Dipartimento per la formazione di maestri ed educatori e saluto tutti i colleghi presenti e gli studenti, di oggi di ieri e dell'altro ieri.

Parlerò del periodo che riguarda l'Accordo di collaborazione culturale, didattica e scientifica tra le Università di Pola e di Trieste per la formazione degli insegnanti di lingua italiana, con il patrocinio dell'Università popolare di Trieste e il tramite dell'Unione degli Italiani, per i profili di "Educazione prescolare", "Insegnamento di classe" e "Professore di lingua e letteratura italiana". Questa mia relazione è divisa in due parti: la prima tratta la questione delle origini dell'Accordo; la seconda riguarda le possibilità di progetti di ricerca e sviluppo che oggi si aprono, in un contesto europeo, a proposito della formazione degli insegnanti.

Il tempo passa rapidamente ed il prossimo anno, 2010, ricorrerà il ventennale di questa nostra intesa. Siglato nel 1990, l'Accordo fu riportato dalla "Voce del Popolo", "Il Piccolo" di Trieste e, nel 1994, dalla rivista "Scuola e città" del 31 agosto 1994. In quegli anni io facevo parte del direttivo della SIPED (Società Italiana di Pedagogia) che raccoglieva la quasi totalità dei docenti universitari italiani di pedagogia e l'Accordo fu illustrato in una di queste riunioni. Aldo Visalberghi, presidente della SIPED, nella sua prolusione al Convegno nazionale annuale della SIPED di Roma (10-11 marzo 1994), segnalò il documento come un caso esemplare di collaborazione internazionale a proposito della formazione docente a livello universitario. In quegli anni la SIPED si batteva per ottenere la laurea ai maestri ed agli educatori d'infanzia, che allora potevano entrare nella scuola elementare e nella scuola materna con un diploma secondario, rispettivamente di 4 e 3 anni. Soltanto chi otteneva il diploma quadriennale poteva poi frequentare l'Università, ma solo i corsi per la laurea quadriennale in Pedagogia o in Materie Letterarie e per il diploma triennale di Vigilanza Scolastica, necessario per partecipare al concorso per direttore didattico. C'era dunque una differenza sostanziale tra l'Italia e la Croazia: mentre in Italia la formazione degli insegnanti era limitata a corsi secondari in Croazia avveniva già a livello universitario.

I corsi triestini ebbero inizio a Pola nell'anno accademico 1990/1991. La situazione generale era particolarmente difficile, sul piano politico e su quello strutturale: eravamo sull'orlo della guerra civile e l'Università di Pola accusava pesanti carenze in fatto di libri, strutture e dotazioni. Eppure tutto questo non influì mai sull'impegno della Facoltà polese. Anche nei momenti difficili della guerra le lezioni continuarono con regolarità e secondo i programmi prestabiliti. Per quanto mi riguarda, ho partecipato a questa iniziativa fin dai contatti preliminari, avviati nei primi mesi del 1990. La delegazione di Pola era guidata dalla prof.ssa Nelida Milani Kruljac ed il gruppo di lavoro triestino dal prof. Luciano Lago, allora Preside dell'ex Facoltà di Magistero. Io ho partecipato a tutte queste fasi ed agli inizi ebbi il compito di coordinare i docenti delle scienze dell'educazione e delle discipline didattiche che sarebbero venuti a Pola. Devo riconoscere che l'accordo venne stipulato soprattutto per merito della prof.ssa Milani, che con la sua volontà ed il suo animo sostenne l'impresa, di fronte alle difficoltà che l'iniziativa presentava. Ed ebbe ragione perché se l'accordo ha retto tutto questo tempo evidentemente era fondato su buoni motivi.

La collaborazione tra Trieste e Pola in pochi anni divenne intensa. Nel 1993/94 furono coperte 17 materie, per un totale di 777 ore. Tra i docenti ricordo i colleghi Claudia Aiello, Spiro Dalla Porta Xidias, Italo Montiglio, Magda Sclaunich, Gianfranco

Spiazzi, Elena Valenti, Bruno Vesnaver. I docenti triestini, quando arrivavano a Pola, erano accolti con il panino caldo. Dall'atrio di ingresso del palazzo, all'ora di pranzo, studenti e docenti scendevano per una scala nella *cafeteria* e dietro il bancone una signora affabilissima accoglieva tutti con un largo sorriso e correva poi a preparare qualcosa da mangiare. Ma a Pola non trovammo solo questa familiarità e questo senso della casa. Trovammo anche qualcos'altro, che ho tentato di sintetizzare in cinque punti.

Per prima cosa a Pola era presente una cultura pedagogica della formazione docente che collocava al primo posto la professionalità degli insegnanti, una professionalità che era perseguita sia sul piano culturale sia attraverso una larga presenza di discipline dichiaratamente didattiche. Per l'Università italiana si trattava di una novità, perché nelle ex Facoltà di Magistero veniva ancora privilegiata una pedagogia di tipo speculativo, di analisi dei principi e dei fini, di natura più filosofica che operativa. Rimanemmo poi colpiti dal numero e dal tipo di materie professionalizzanti che erano previste a Pola: "Cultura musicale con didattica", "Strumentazione", "Cultura artistica con didattica", "Cinesiologia", "Animazione teatrale", "Didattica della matematica", "Nozioni di scienze naturali", "Didattica dell'ambiente con nozioni di protomatematica". Si trattava di insegnamenti che mancavano nei curricula italiani del corso di laurea in Pedagogia, il quale era invece impostato sulle scienze dell'educazione e su una prevalente cultura storico-letteraria. Così, ad esempio, il corso di laurea in pedagogia triestino prevedeva tre esami di latino.

La seconda cosa che trovammo a Pola è stato l'interesse per la ricerca coltivato dai colleghi polesi. Non è certamente una novità sostenere che una buona didattica universitaria deve essere alimentata dalla ricerca. Ma se questo vale per ogni corso universitario, vale ancora di più per un corso diretto alla formazione degli insegnanti. A Pola, la povertà dei mezzi e delle attrezzature non ha mai impedito l'attenzione alla ricerca con risultati di valore, articoli e pubblicazioni comparse anche in prestigiose riviste italiane. Altro aspetto che trovammo fu la sensibilità ed il gusto interdisciplinare per i temi della ricerca ed un modello di indagine che univa la competenza culturale ad un'elevata sensibilità pedagogica e didattica.

La terza cosa che abbiamo avuto occasione di constatare è stata il radicamento della Facoltà nel territorio. Per i colleghi di Pola era diventata una consuetudine lo stretto rapporto, che non è mai venuto meno, con la scuola, attraverso il tirocinio degli studenti ed una varietà di iniziative svolte nelle aule scolastiche con rappresentazioni, mostre, animazioni, produzioni artistiche, segnalazioni, diplomi di partecipazione, fotografie che poi venivano allineate nei pannelli dei corridoi della Facoltà. Certamente è questo il modo migliore di essere culturalmente e didatticamente propositivi, assicurando contemporaneamente allo studente la possibilità di entrare nel vivo dell'insegnamento. Ma è anche il modo di valorizzare gli insegnanti agli occhi delle famiglie e delle comunità locali, con attività che restano per sempre nella memoria delle persone, che poi raccontano: "Nella mia scuola, quand'ero ragazzo, nella mia classe lavoravamo con le studentesse". Sono iniziative che danno alle famiglie l'idea che la scuola dove mandano i loro figli non è abbandonata, ma è sostenuta dall'Università. Ed è un agire che dà origine a quella microstoria che trova le sue lontane origini negli *Annales* del Le Bloch e che oggi è considerata come la base insostituibile per il mantenimento dell'identità culturale di ogni comunità, nazionale e locale. Tutte queste attività consentono di superare il modello di una scuola anonima che non ha niente da raccontare di sé, né una propria

storia, ed è conosciuta, più che per il nome che porta, per la località in cui sorge. Da questo punto di vista credo che sia giunto il momento di superare una certa sudditanza che circola negli insegnanti istriani, un atteggiamento per il quale “gli altri” sono sempre ritenuti più bravi.

La quarta cosa che cogliemmo a Pola fu il rapporto molto stretto ed il tipo di dialogo che c’era tra studenti e docenti, un dialogo che non era spiegabile solo con il numero limitato di studenti e che nasceva piuttosto da un “andare verso” lo studente e da un’idea di “cura” che generavano un clima nuovo e che assicuravano una particolare pratica delle relazioni interpersonali. I docenti chiamavano per nome ciascuno studente, ne conoscevano la storia familiare, i progetti di vita, il suo stile di studio e di lavoro e questo bagaglio di informazioni era utilizzato per una sorta di relazione personalizzata di sostegno che finiva per influire positivamente sulle stesse modalità della didattica universitaria. I ragazzi a loro volta non si sentivano negati, figure anonime, ma riconosciuti ed accettati come persone.

L’ultimo elemento che trovammo a Pola investe la triplice funzione che la lingua italiana era chiamata a svolgere in un contesto particolare come quello istriano, sostanzialmente bilingue, dove la lingua di insegnamento è diversa da quella della maggioranza. Italo Montiglio, che ha insegnato a Pola “Didattica dell’Educazione musicale” fino a qualche anno fa, mi ha confidato che egli aveva usato la lingua in una duplice modalità: la prima di tipo linguistico, in modo da privilegiare la funzione comunicativa ed espressiva della lingua; la seconda di tipo contenutistico, per trasmettere le conoscenze del proprio insegnamento, ed in questo caso la lingua diventava linguaggio specifico della disciplina. E’ però interessante la conclusione di Montiglio: egli mi ha detto che nella sua pratica didattica queste due funzioni della lingua non erano rimaste distinte, nel senso che la lingua comunicativa era la lingua del corridoio e la lingua della disciplina era quella della lezione, ma avevano dato luogo ad un linguaggio unico, in cui comparivano elementi dell’una o dell’altra modalità che venivano ripresi ed utilizzati in maniera incrociata a seconda del momento o dell’argomento affrontato, a volte addirittura dello studente al quale egli si rivolgeva. Questo intreccio di codici rappresentava il segnale che la lezione non era un’esposizione autoreferenziale, qualcosa che il docente fa più per se stesso e per la soddisfazione che la buona lezione gli procura, ma era costituita da tutta una serie di elementi di vita che la rendevano motivante. La terza funzione che la lingua può assumere mi è stata segnalata, qui a Pola, da Elvio Guagnini, in una chiacchierata di pianerottolo. Egli mi diceva che nelle sue lezioni usava la lingua come strumento di mediazione culturale, chiave per far entrare gli studenti in un sistema di conoscenze, dove arte, letteratura, cinema, musica, spettacolo, giornalismo, generavano un sapere nuovo ed affascinante, che rendeva concreta allo studente l’idea di una cultura come un tutto unitario che egli faceva proprio nel suo significato più profondo di allargamento delle dimensioni dell’*humanitas*.

Ogni istituzione porta nel proprio DNA una legge di fondo: essa non può limitarsi a guardare il proprio passato, ma deve crescere. Quali sono allora le prospettive europee ed internazionali che oggi si sono aperte per quanto riguarda la formazione degli insegnanti? Non credo di essere la persona più adatta ad avanzare suggerimenti e proposte. Ritengo che nessun’altro meglio dei colleghi che operano all’interno della Facoltà sia in grado di farlo. Da osservatore esterno mi sento però di dire almeno una cosa. I cinque punti che ho elencato non sono elementi occasionali, ma rappresentano, nel

mio modo di vedere, i caratteri determinanti per la qualità di un'istituzione di ricerca e di formazione. Oggi la qualità di tali istituzioni costituisce uno dei temi all'ordine del giorno. Ebbene la qualità non va tanto ricercata nel confronto di dati statistici, quanto nella presenza di questi cinque punti di mediazione. Se è così l'unica cosa che mi sento di suggerire è di continuare in una direzione già consolidata, in modo da dare origine a progetti che si realizzino nella continuità con l'esistente. Tenterò allora di dare in questa seconda parte del mio intervento un contributo diverso, spostandomi sui terreni dell'attuale ricerca sulla formazione degli insegnanti. Faccio riferimento ad una serie di studiosi americani e francesi, come Connelly e Clandinin, Barbier, Perrenoud, Tochon, Schön e agli italiani Grassilli, Sorzio, Striano, Damiano, Laneve, Demetrio, che consentono di disegnare un nuovo ambiente. Elio Damiano ha sostenuto che oggi siamo di fronte ad una Nuova Ricerca Didattica e che tra università e scuola va sottoscritta una Nuova Alleanza, centrata su alcuni elementi di fondo.

Prima di tutto va riesaminato il rapporto tra teoria e pratica, nel senso che tra i due termini non c'è il vuoto, ma una scala di saperi variamente denominati: *savoirs d'action*, saperi operativi, pratici, esperienziali. Questi saperi nascono più dall'esperienza che dalla teoria, possono essere espliciti, ma per la maggior parte sono impliciti e vengono utilizzati dall'insegnante per risolvere gli imprevisti di una professionalità che il Perrenoud ha chiamato "strana". Tutti questi saperi costituiscono quella che è stata denominata *l'expertise*, o meglio la perizia dell'insegnante, una perizia che appare ancora inesplorata. La pratica risulta così rivalutata. Nella pratica c'è altrettanto pensiero che nella teoria. Se non ricorre alle conoscenze tratte dalla propria esperienza, all'insegnante non basta la teoria per poter insegnare. Si pone allora una domanda: come fare per far emergere questo sapere pratico? La risposta è obbligata: non c'è che un mezzo, la *riflessività* docente. Solo attraverso un'azione di riflessione che l'insegnante mette in atto sul proprio agire educativo e didattico risulta possibile cogliere le varie modalità di esercizio dell'*expertise* degli insegnanti. Le ricerche che Schön ha condotto su questo tema hanno trovato ampio riscontro nei terreni della formazione docente.

Anche il rapporto causa-effetto è caduto: non è vero che dato un effetto, come la disattenzione dello scolaro, esso vada ricollegato ad una ed una sola causa efficiente. Oggi si pensa piuttosto ad una dimensione plurifattoriale degli eventi educativi, che sono sempre dovuti a più motivi. Gli studi americani sul *Process-Product*, vale a dire gli studi che esaminavano il rapporto tra l'insegnamento e le prestazioni degli alunni, hanno inserito tra questi due poli, poco a poco, un numero sempre più ricco di concause alle quali è stato assegnato un peso rilevante sui processi di insegnamento-apprendimento, come l'ambiente sociale, il ruolo della famiglia, le competenze dell'insegnante, la tipologia del linguaggio docente, il contesto scolastico, il curriculum degli studi, l'insieme delle relazioni che si stabiliscono nella classe e nella scuola. Tutto questo ha messo in crisi il principio che ogni effetto provenga da una sola origine.

Anche il discorso sul metodo didattico risulta modificato. La fiducia sull'efficacia di un metodo unico ed universale è venuta meno, in conseguenza dei risultati che la nuova ricerca epistemologica ha oggi raggiunto, attraverso il filone delle indagini sulla storia della scienza. Penso ad esempio a S. Kuhn, I. Lakatos, P.K. Feyerabend, L. Laudan, i quali hanno spiegato che la scienza non procede per proutari metodologici predefiniti, ma è andata avanti solo quando volontariamente o involontariamente questi proutari sono stati violati. Tutto ciò ha inciso sulla concezione del metodo didattico. Il

metodo migliore non è quello assoluto, ma quello che assicura il miglior risultato. Ogni insegnante è libero perciò di usare il metodo che rientra meglio nelle sue aspettative, nelle sue progettazioni e che egli sente più suo. Mi vengono in mente alcune posizioni radicali che portando alle estreme conseguenze queste indicazioni ritengono che oramai Froebel e Montessori non servono più, ma nello stesso tempo mi viene in mente anche il Tommaseo, il quale sosteneva che in educazione (e in pedagogia) ogni esagerazione è sempre sbagliata. Insomma da Froebel e dalla Montessori si possono ricavare ancora molte cose.

Parallelamente è entrata in crisi la programmazione didattica, ritenuta troppo rigida rispetto a queste nuove prospettive. Il procedimento della programmazione è stato sostituito dalla *progettazione didattica*, caratterizzata dalla *personalizzazione* degli insegnamenti, dalla *flessibilità* del docente e da un lavoro attento di analisi e di confronto condotto in *équipe*. Il metodo diventa così una *negoziiazione* continua con lo scolaro, in cui entrano azioni, controlli, verifiche, domande e risposte, insistenze ed attese. La *recherche-action* ed il *problem solving* non sono procedure che marciano da sole, ma sono sempre sostenute da un'adeguata *metodologia della domanda* e da interventi condotti nel momento giusto dall'insegnante. In una simile prospettiva non è importante solo che lo scolaro possieda delle conoscenze, ma è più importante ancora che egli sappia *comunicarle*, riformularle, darne una sintesi, fare confronti e stabilire collegamenti. E si tratta di operazioni mentali che non sono solo lingua, ma sono qualcosa di più, perché in esse c'è sempre un pizzico di creatività. Se con la psicologia dell'educazione tutto doveva essere fondato sull'apprendimento, con la nuova ricerca didattica tutto va riportato all'insegnamento ed ai messaggi che l'insegnante invia e riceve dalla sua classe e da ogni singolo scolaro. L'insegnante non procede in classe e non decide di insistere o di lasciar perdere sulla base della teoria, ma sul conto degli *indizi* che gli vengono inviati dallo scolaro. Ma se il metodo unico ed universale pare caduto ed è sostituito dalla *negoziiazione* assume allora un'importanza nuova *l'osservazione*. Se l'insegnante non deve più affidarsi ad un metodo, a cosa deve fare ricorso per mettere in atto procedimenti didattici efficaci se non all'osservazione?

L'ultima conseguenza è che tutti questi aspetti, saperi d'azione, saperi impliciti, metodologia della riflessività, decisionalità insegnante, *l'expertise* professionale possono essere indagati non già con procedimenti che si concludono con elaborazioni statistiche, ma attraverso una ricerca qualitativa sul campo, fondata su un'attenta analisi dei casi, interviste e colloqui con i protagonisti ed usando un mezzo nuovo, *l'autonarrazione*, che oggi viene intesa sia come strumento per il ricercatore, sia come nuova modalità della formazione in servizio degli insegnanti.

In sostanza siamo sulla linea di partenza di un nuovo disegno pedagogico che mette in primo piano la figura ed il ruolo dell'insegnante, la sua storia ed il suo agire educativo e didattico, una figura ed un ruolo, una storia ed un agire che sono state troppo a lungo trascurati e che solo ora si incomincia a mettere al loro posto giusto.