



## **Didattica universitaria, didattica per insegnanti: appunti su un biennio**

di Enrico Artifoni

Le note che seguono nascono dall'attività che ho svolto come responsabile di laboratori didattici di storia presso la SSIS di Torino negli anni 1999-2000 e 2000-2001. Sono dunque osservazioni che riflettono il punto di vista di un universitario (uno storico del medioevo) che ha scelto di impegnarsi in una pratica per lui nuova, la formazione degli insegnanti. Ha cercato di farlo, nei limiti delle sue capacità, rendendosi disponibile a imparare oltre che a insegnare, e mettendo nel conto che l'esperienza avrebbe potuto mutare in termini generali il suo rapporto con *ogni* forma di didattica. L'assunzione di questo punto di vista universitario spiega perché un solo autore compaia come responsabile dell'intervento. Ma è questa l'occasione per dichiarare la mia gratitudine ai due amici che più mi sono stati vicini in questo lavoro: Barbara Garofani e Ugo Gherner, dottori di ricerca in storia medievale e insegnanti di scuola superiore impegnati nella SSIS, con i quali ho discusso non solo le valutazioni che seguono, ma anche le scelte di questo biennio.

Prendo lo spunto da un documento che ha avuto una certa circolazione negli ambienti didattici, un fascicolo contenente una scelta delle e-mail ricevute dai membri del coordinamento nazionale degli specializzandi SSIS nel 2000 e nel 2001. Il fascicolo è stato distribuito ai partecipanti a un incontro dell'aprile 2001 dedicato a «Il monitoraggio dei corsi universitari di formazione degli insegnanti». Cito quasi a caso qualche passo dalle e-mail raccolte, presentate in forma rigorosamente anonima: «Secondo me la maggior parte dei corsi che abbiamo avuto finora (ovviamente parlo della mia SSIS) sono di livello medio-basso e ciò è dovuto soprattutto al fatto che ci propinano dei docenti che saranno pure (in alcuni casi) degli illustri accademici, ma il cui ultimo contatto con la scuola risale probabilmente al giorno dei loro esami di maturità!! Secondo me [...] il punto più importante da sottolineare è che d'ora in avanti per evitare di ripetere gli stessi errori le SSIS si affidino in misura maggiore all'utilizzo di docenti che vivono quotidianamente la scuola, soprattutto per l'area disciplinare e di laboratorio e che ci sia più collaborazione reale

fra l'Università e le scuole». «Non basta che [i docenti delle didattiche disciplinari e di laboratorio] abbiano un'esperienza di insegnamento nelle scuole secondarie, ma, almeno per i laboratori, dovrebbero essere insegnanti di scuola secondaria in servizio. Altrimenti capita, come da noi, nella non peggiore delle ipotesi (la peggiore in assoluto è quando i laboratori vengono affidati a vetusti prof universitari che nella scuola secondaria non ci hanno mai messo piede e il cui laboratorio e/o didattica non è altro che la continuazione del corso monografico disciplinare), che i laboratori vengano soffiati [...] da attuali docenti universitari con precedente esperienza di insegnamento nelle scuole secondarie (di cui si vantano!), assolutamente non aggiornati su attuali programmi, metodologie, valutazioni, prove di verifiche [...] E' ora di porre fine alla caccia al corso per i soli milioncini da intascare. [...] Altrimenti si assiste a un corso di didattica dell'italiano in cui il direttore di indirizzo SSIS!!! tiene un corso di filologia dantesca o giù di lì... [...] Si paghino meno certi prof universitari che ci prendono solo in giro e prendono in giro la SSIS!»

Non sono in grado di dire quanto queste opinioni siano rappresentative di umori diffusi. La mia esperienza personale me le fa ritenere una sorta di caricatura esasperata, dettata da un meccanismo mentale un po' semplice secondo il quale universitario e specialistico significherebbe accademico in senso deteriore. Ma la caricatura, anche quando è rozza, conserva alcuni tratti della realtà, e la realtà è la sostanziale impreparazione da parte universitaria a fare fronte a un compito nuovo. Tale impreparazione ha determinato spesso una sorta di spontaneo riflusso verso modelli rassicuranti: nel caso peggiore la lezione monografico-specialistica, nel caso migliore la trasposizione nella SSIS del seminario universitario, ribattezzato per l'occasione laboratorio didattico. Credo si possa dire che è stata carente l'elaborazione di pratiche di insegnamento *ad hoc*, pensate esplicitamente per la formazione degli insegnanti.

Il lavoro in campo storico messo in atto in questi due anni nella SSIS torinese ha scontato, come tutti i tentativi a mia conoscenza, le difficoltà di un'esperienza costruita empiricamente e senza modelli attendibili di riferimento. Ma mi piace pensare che fra tutti gli errori che possiamo rimproverarci non c'è quello di avere ignorato che l'occasione ci chiedeva uno sforzo di invenzione di una didattica specifica. Anche solo per questo può essere utile proporre alcune soluzioni sperimentate in questo biennio a una discussione comune.

### *1. Le modalità di progettazione*

Siamo stati aiutati da una situazione di fatto, consueta in molti luoghi, che da un certo punto in avanti abbiamo deciso di usare in modo attivo. Alludo a quella rete di rapporti personali e generazionali che al di là delle istituzioni collegava molte persone che a vario titolo prevedevano un impegno nella SSIS (docenti titolari, supervisori di tirocinio, docenti accoglienti, borsisti). E' stato spontaneo, nel settore storico, assumere questa rete come una sorta di struttura informale di discussione. In tal modo le forme didattiche non sono state

pensate all'università e travasate nella SSIS, bensì fin dall'inizio elaborate in comune fra le diverse componenti, con un pieno rispetto dei ruoli e delle competenze ma anche con la disponibilità a far confluire ruoli e competenze in un progetto condiviso. Ribadisco che abbiamo sfruttato una situazione di fatto, ritengo che occorra trovare formule istituzionali perché tale preziosa collaborazione possa essere garantita in termini meno labili.

## *2. Frontalità/laboratorio*

Abbiamo scelto una riduzione netta della quota di comunicazione frontale a tutto profitto della dimensione del laboratorio didattico, quella dimensione cioè che consentiva un discorso operativo e finalizzato: la produzione di elaborati applicabili nelle scuole. Tenendo conto della progressione prevista dal ciclo di studio, abbiamo richiesto nel primo anno la costruzione di una unità didattica, nel secondo la programmazione di una attività pluriennale (un modulo tematico).

L'individuazione del laboratorio didattico come momento centrale ha comportato un'altra scelta che riteniamo qualificante e che ha contribuito a dare unità e fisionomia ai diversi laboratori di storia: un impianto comune, fondato su un argomento concordato fra le varie componenti SSIS all'inizio di ogni anno e impegnativo per tutti i laboratori, che dunque hanno sempre proceduto in modo parallelo. Gli argomenti proposti sono stati nel 1999-2000 "Ordini, status, classi. Dinamiche e rappresentazioni delle forme sociali dall'antichità all'età contemporanea", nel 2000-2001 "Spostamenti di popoli e percezioni dell'altro. Conflitti, confronti, differenze dall'età antica all'età contemporanea". Questo assetto tematico ha indubbiamente favorito la circolazione e il confronto di esperienze ma soprattutto, direi, ci ha consentito di superare almeno in parte la consueta divaricazione fra contenuti specialistici non sottoposti a mediazioni didattiche e proposte di metodologie didattiche non agganciate a un contenuto. I due aspetti si sono ricongiunti e mediati non in termini teorici ma nel lavoro concreto intorno a oggetti storici: un contenuto non veicolabile era scartato, esattamente come era scartata una metodologia quando non sembrava adatta a trasferire un contenuto.

## *3. Quale frontalità?*

Per non scendere troppo nel dettaglio, basterà dire che i laboratori di storia prevedevano una parte iniziale (all'incirca un terzo delle ore disponibili) in cui il tema generale era esemplificato da specialisti dei vari periodi. Le riunioni avevano lo scopo di allestire per i corsisti una sorta di panier di idee e di situazioni storiche da sviluppare operativamente nella seconda parte, dedicata al lavoro di costruzione delle unità didattiche. Tale lavoro era assistito congiuntamente dagli insegnanti borsisti e dal responsabile del laboratorio (sempre presenti), nonché dai vari specialisti universitari che si avvicendavano.

Nella prima parte di questo itinerario una quota di frontalità è sembrata ineliminabile, ma forse proprio qui si è prodotto il massimo sforzo di affrancamento da un modello accademico tradizionale. Ciò che abbiamo chiesto ai nostri colleghi universitari, riscontrando peraltro una apertura notevole nel mettersi a disposizione di una richiesta nuova, era una lezione che spiegava se stessa mentre si svolgeva: in altre parole, una lezione consegnata non come prodotto finito, bensì offerta con tutti i passaggi messi in evidenza, come una costruzione “a giorno”. Per intenderci, si trattava di una comunicazione via via segnata da avvertenze del tipo: “ora introduco questo elemento, e lo introduco perché ciò mi consente di affrontare una parte del discorso alla quale altrimenti non avrei potuto pervenire”, oppure: “adesso potrei affrontare questo determinato aspetto della questione, ma ciò sbilancerebbe troppo la lezione in una direzione non funzionale in questa sede, e dunque ci rinuncio”. Il tutto si configurava come una specie di gioco a carte scoperte, che ritengo possa avere avuto una funzione duplice: da un lato mostrare ai corsisti che anche una lezione tradizionale è il frutto di un processo laborioso di inclusioni e di selezioni che devono essere guidate in primo luogo da un progetto espositivo; d’altro canto, per quanto riguarda gli universitari, si è trattato di un’esperienza utile (certo lo è stata per chi scrive) per riflettere sulle proprie scelte e per concludere che talvolta una comunicazione non del tutto elaborata può offrire elementi di conoscenza più immediati di una rifinita conferenza scientifica. Insomma, in certi casi mostrare apertamente il percorso seguito può essere più utile che limitarsi a presentarne l’approdo.

#### *4. Storia e giudizio*

Andiamo qui a toccare una questione estremamente complessa, ma non credo sia giusto passarla sotto silenzio, trattandosi di uno degli aspetti che più hanno colpito in questi due anni gli storici universitari (soprattutto non contemporaneisti) impegnati nelle SSIS. E’ la questione del giudizio morale sugli orrori della storia. La didattica universitaria, soprattutto quella delle storie meno recenti, si regge di solito su un accordo implicito: non si esprimono, se non vengono richieste esplicitamente, valutazioni etiche sull’accaduto, si cerca invece di fornire con onestà ogni elemento utile perché chi ascolta si possa formare un giudizio. Alla SSIS, ce ne siamo accorti tutti, questa astensione è messa costantemente in discussione dalle circostanze. I corsisti sono sempre anche tirocinanti, e talvolta insegnanti precari, dunque abituati a domande radicali da parte degli alunni (“è stato bene o male ciò che è successo?”; “chi aveva ragione?”) e tenuti verso di loro a un impegno complessivamente formativo. Perciò ci chiedono spesso consulenze per la costruzione di percorsi didattici che associano alla conoscenza una finalità più ampiamente educativa, per esempio “i genocidi nella storia”, “le persecuzioni politiche e religiose”, “i progressi della tolleranza” e così via. Insomma ci vengono rivolte sul piano culturale richieste che implicano una connessione diretta fra storia e giudizio morale.

So bene che su questo non esistono ricette, a meno di non adagiarsi in uno dei due tradizionali atteggiamenti opposti, nessuno dei quali mi pare condivisibile: da un lato la storiografia militante (la storia come risarcimento dell'ingiustizia), dall'altro l'imperturbabilità storicistica (ciò che è accaduto aveva comunque una sua superiore necessità). Rimane il fatto che, al di là della nostra impreparazione, la richiesta di connettere ricerca/insegnamento ed etica continuerà ad esserci rivolta e non potrà essere ignorata. Non sarà certo un male se questo servirà a farci ripensare alla responsabilità importante implicata nell'insegnamento della disciplina storica e a ricordarci il suo significato di consapevolezza e di passione civile.

Alcune conclusioni per un bilancio moderatamente positivo, nelle quali vorrei accogliere anche qualche osservazione avanzata dai corsisti in alcune riunioni conclusive di discussione dell'esperienza.

Dal punto di vista universitario la SSIS può non essere solo un'incombenza istituzionale. Al contrario può essere un'occasione culturale vera per interrogarsi su modi e finalità dell'insegnamento della storia. Può servire insomma come spazio di sperimentazione di nuove modalità didattiche, uno spazio tanto più importante per il nostro mestiere quanto più ci si avvia verso una università che lascia prevedere – almeno nel suo primo livello – una didattica impoverita e sostanzialmente istituzionale.

Questo costituirsi delle SSIS come campo di sperimentazione può avvenire a mio parere sulla base di tre condizioni, nessuna delle quali è data in anticipo, ognuna delle quali può essere costruita nel lavoro quotidiano:

a) una collaborazione vera fra le diverse componenti impegnate nella didattica (universitari, supervisori, borsisti, docenti accoglienti), una collaborazione non solo *in itinere* ma che dovrebbe essere estesa alla fase di progettazione delle forme didattiche e alla definizione dei temi di laboratorio; e dovrebbe includere anche un coordinamento dei vari segmenti di lavoro (penso per esempio alla possibilità di produrre nei laboratori materiali che possano essere sperimentati e messi a punto durante il tirocinio);

b) il superamento di una visione frammentaria dell'attività SSIS. In questi anni abbiamo agito, secondo le nostre specializzazioni, come se dovessimo formare un insegnante di storia o di geografia o di educazione civica o di italiano, mentre di fatto portavamo un contributo per un insegnante polivalente. La didattica frontale e di laboratorio è stata segmentata in diversi specialismi, mentre – al di là dell'assetto istituzionale delle SSIS e della ripartizione in classi di concorso – non è forse impossibile costruire vere solidarietà culturali, con lavori coordinati tra storici, geografi, storici della politica, italianisti. La chiave non può essere che l'assunzione di temi di lavoro comune sui quali far convergere contemporaneamente più sguardi;

c) il mantenimento del legame con la ricerca. Va sottolineato che, sia pure attraverso le molte mediazioni suggerite dalla finalità delle Scuole di perfezionamento, la nostra presenza di universitari nelle SSIS in tanto si giustifica culturalmente in quanto riesca a mantenere un rapporto vivo con la nostra fisionomia di ricercatori. Credo che proprio sulla capacità di conservare e rendere

utile questo collegamento vadano fatti gli sforzi più intensi e vada sviluppata la massima capacità di elaborazione. Forme, strumenti, modalità sono in gran parte trattabili, non mi sembra invece trattabile il principio stesso del legame con la ricerca. Se rinunciamo a questo legame cade la ragione stessa della nostra presenza nelle SSIS; tanto varrebbe ammettere, in questo caso, che un insegnante esperto svolgerebbe assai meglio di noi la funzione richiesta.