AL CENTRO LA FORMAZIONE DELLA PERSONA

ROSSELLA IOVINO

Riflessioni a margine del libro *Apprendere a insegnare*. La complessità dei problemi che la scuola deve affrontare. La molteplicità di competenze richieste ai docenti

Sfogliando il volume *Apprendere a insegnare. Competenze e sensibilità della professionalità docente* a cura di Angela Maria Volpicella e Giorgio Crescenza (Edizioni Conoscenza, 2020) si avverte subito quanto si tratti di una pubblicazione considerevole, che offre molti spunti di riflessione e aggiornamento per la professionalità docente. Chi percorre la lunga strada della formazione per diventare docente – che, di certo, non si conclude quando si raggiunge il traguardo –, con ogni probabilità sentiva la mancanza di un contributo che affrontasse in maniera sistematica, sinottica, sintetica ma allo stesso tempo precisa e scrupolosa i molteplici e complessi aspetti che caratterizzano la professione docente. Tra i vari argomenti affrontati dagli autori e dalle autrici, molto interessanti sono le pagine dedicate al sistema formativo, al concetto di «fare scuola» con particolare attenzione ad argomenti spesso sottovalutati, come, ad esempio, quello della continuità dei cicli scolastici, su cui è invece indispensabile riflettere perché i nostri studenti e le nostre studentesse sono persone che affrontano un *unico* percorso scolastico. Il libro si occupa altresì di didattica per competenze, di programmazione, di valutazione, del complesso problema della multiculturalità a scuola, di inclusione, di gestione della classe, di pratiche didattiche, del ruolo dei media nella didattica, e di molto altro, a dimostrazione di come questo volume affronti una rosa di argomenti articolati e diversificati, che non sono altro che lo specchio della complessità e delle difficoltà insite nella professione docente.

La complessità del ruolo docente

Alla figura del docente sono richieste competenze di vario tipo: non sono sufficienti le sole competenze disciplinari, ma servono anche competenze epistemologico-didattico-disciplinari che siano garanzia della capacità di rendere didatticamente fruibile il sapere, nonché competenze psicopedagogiche e organizzative. E l'elenco potrebbe essere molto lungo. Affinché un docente possa arrivare ad avere una formazione di questo

tipo, il percorso non può che essere molto articolato; in effetti, nonostante sbagliate e pericolose apparenze, quella del docente è una figura professionale in continua evoluzione. Si pensi, ad esempio, alla formazione specifica in entrata - costituita dalle ex Ssis e dai Tfa abilitanti propedeutici ai selettivi concorsi a cattedre, oppure alla formazione che interessa i docenti neoassunti basata sulla osservazione in modalità *peer to peer*, sulla frequenza di laboratori didattici, sull'esercizio costante in tema di progettazione didattica e autovalutazione –, e alla formazione specifica *in itinere* – rappresentata, ad esempio, dalle 20 ore non obbligatorie da contratto, ma che la stragrande maggioranza dei docenti svolge spesso anche oltre il limite delle 20 ore. Eppure, nonostante tutto l'impegno profuso, non sempre chi fa scuola riesce a trasmettere entusiasmo e amore per la conoscenza; anzi, spesso la percezione è che la scuola sia un sistema obsoleto. È allora quanto mai necessario interrogarsi su questa contrad- dizione. Nel farlo, è opportuno tenere in considerazione che, oltre alla complessità insita nel sistema scolastico e che risulta evidente nell'*iter* formativo descrit- to, la scuola è spesso chiamata a fronteggiare altre emergenze che andrebbero di per sé oltre il suo ruolo: sempre più di frequente la scuola è chiamata a compensare le mancanze di altre Istituzioni che dovrebbero accompagnare il processo di crescita dei cittadini e delle cittadine. Ne consegue che la mole di lavoro a carico del docente sia notevolmente oneroso. Stando così le cose, si rivela quanto mai necessario favorire occasioni di confronto e di riflessione collettiva per ragionare insieme su alcune importanti problematiche, come quelle ricordate qui di seguito.

Progressivo adattamento a bisogni formativi nuovi e complessi

Quotidianamente viene richiesto ai docenti di ampliare, diversificare, facilitare, *individualizzare* e *personalizzare* l'offerta formativa nel senso di Baldacci, 2005[1] e 2020 p. 12[2]. Inoltre, la scuola non deve più fornire solamente conoscenze, bensì competenze. È fuor di dubbio che l'offerta formativa si stia adeguando alla complessità dei bisogni formativi, eppure, nonostante questo, il dato sulla dispersione scolastica, sebbene in calo, risulta essere ancora piuttosto significativo. La scuola ha anche preso atto di quella che il Dirigente scolastico Aldo Tropea, nel 2009, in occasione dell'VIII Congresso Nazionale dell'Associazione Nazionale Dirigenti Scolastici, ha definito «la crisi della parola scritta sequenzialmente organizzata come veicolo privilegiato della diffusione delle conoscenze», e si sta organizzando per trovare delle vie alternative per veicolare il sapere che consistono in un sempre maggiore investimento nella tecnologia. Nonostante la didattica a distanza abbia dato un grande *input* alla digitalizzazione della didattica, la strada è tuttavia ancora lunga sia per quanto riguarda la dotazione delle scuole di opportune tecnologie didattiche sia per quanto concerne la formazione dei docenti. In proposito, Iannella e Fiorentino (2017)[3] riflettono sul fatto che «la maggior parte di queste risorse [le risorse digitali disponibili a scuola] si configura come un 'ampliamento', peraltro sporadico, anziché come una riprogettazione delle attività tradizionali rendendo impossibile, di fatto, il raggiungimento di risultati realizzabili grazie all'accesso e all'uso accorto degli strumenti tecnologici». In questo passaggio, gli autori mettono in evidenza quanto sia importante affiancare la dotazione tecnologica con una riprogettazione profonda della didattica alla luce di essa.

Convergenza tra cultura classica e scientifica

Un altro argomento di riflessione riguarda il fatto che alla base di una «buona scuola» ci deve essere senza dubbio un'offerta formativa in grado di far realmente convergere la cultura umanistica e classica con la cultura scientifica, tecnica e tecnologica, allo scopo di offrire un «tessuto cultuale» realmente spendibile nella vita. Raggiungere questo obiettivo si rivela più arduo del previsto. Sulle pagine culturali del "Corriere della Sera" del 18 marzo 2018, Luciano Canfora commentava così l'iniziativa dello scienziato Lucio Russo, autore del libro *Perché la cultura classica. La risposta di un non classicista*, Mondadori, 2018: «Il libro di Lucio Russo ha, tra gli altri, il merito di saper valutare i lati positivi del bagaglio di conoscenze storico-linguistiche del cosiddetto mondo 'classico' con l'occhio di chi muove da un altro campo del sapere: quello delle scienze». Ma Luciano Canfora si spinge oltre la generica «difesa». Egli lancia una proposta molto interessante: «La cultura classica, se profondamente rivisitata, potrebbe assumere di nuovo, pur se in modo diverso, quel ruolo unificante svolto in passato e per il quale non è mai stato trovato un valido sostituto». Nel riferimento a una cultura classica «profondamente rivisitata», Canfora ci offre, quindi, la chiave di volta per la risoluzione del problema, come si esemplificherà sotto.

La significatività sociale dell'insegnamento

Quelle rapidamente passate in rassegna sono solo alcune delle complesse sfide che la scuola è chiamata ad affrontare, tenendo ben presente che il fine ultimo dell'istruzione è fornire competenze spendibili affinché ciascuna persona possa realizzare il proprio progetto di vita. Ponendosi da questa prospettiva, si comprende bene allora perché a p. 151 del volume a cura di Volpicella e Crescenza, Antonella Isopi insista sul fatto che per progettare correttamente la didattica «sarà bene iniziare dall'analisi della situazione di partenza e definire così le caratteristiche degli allievi, prima del gruppo (età, sesso, contesto sociale) e poi dei singoli (ad esempio frequenza della scuola dell'infanzia, particolari situazioni di disagio, disabilità certificate o eventuali disturbi specifici dell'apprendimento)». Queste parole fanno capire chiaramente che per progettare bene bisogna tenere conto delle caratteristiche dei destinatari dell'insegnamento e del contesto sociale in cui questo si esprime. Soltanto in questo modo sarà veramente possibile che l'insegnamento abbia un reale impatto migliorativo sulla società e sulla vita dei suoi membri.

A questo punto è lecito chiedersi come si possa raggiungere la significatività sociale. Una proposta possibile potrebbe constare di due momenti:

1. L'osservazione attenta e costante dei contesti di vita ai quali studenti e studentesse devono essere preparati: offrendo, dunque, competenze.

2. L'attuazione di vere e concrete strategie di inclusione.

La scuola delle competenze

Nel "Rapporto della Tavola rotonda degli industriali europei" del febbraio 1994 citato in Commissione delle Comunità Europee, *Libro Bianco su Istruzione e Formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva.* (Bruxelles 29.11.1995) si legge che «la missione fondamentale dell'istruzione è quella di aiutare ogni individuo a sviluppare tutto il suo potenziale e a diventare un essere umano completo, e non uno strumento per l'economia; l'acquisizione delle conoscenze e delle competenze dev'essere accompagnata da un'educazione del carattere, da un'apertura culturale e da un interessamento alla responsabilità sociale».

Queste parole fanno riflettere sulla necessità per la scuola di lavorare sulle cosiddette competenze di (auto)apprendimento permanente, il cosiddetto *Lifelong learning* le cui linee guida (Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2009) prevedono di sviluppare le seguenti otto competenze chiave, trasversali alle discipline, per l'apprendimento permanente:

1. Comunicazione nella madrelingua
2. Comunicazione nelle lingue straniere
3. Competenza matematica e competenze di base in scienze e tecnologia
4. Competenza digitale
5. Imparare a imparare
6. Competenza sociale e civica
7. Spirito d'iniziativa e imprenditorialità
8. Consapevolezza ed espressione culturale.

Una competenza trasversale di particolare interesse e, forse, sottovalutata è quella che invita a «imparare a imparare», in altri termini invita a sviluppare la metacognizione[4] e la metacompetenza che consiste nell'applicare gli strumenti acquisiti in ambito disciplinare in contesti diversi, anche extrascolastici.

La metacompetenza deve essere quindi al centro dell'interesse didattico e deve essere quanto mai sviluppata se davvero si vuole che i giovani e le giovani (auto)apprendano in modo duraturo e significativo.

La scuola dell'inclusione

Di pari passo con lo sviluppo della metacompetenza, è fondamentale trattare anche la questione dell'inclusione, che può e deve essere un'opportunità per affrontare alcune delle problematiche legate alla complessità dei bisogni formativi di cui sopra. Rispetto all'inclusione di studenti con Disturbo Specifico di Apprendimento (DSA), la normativa italiana (in alcuni casi con il supporto di quella locale) si pronuncia con la legge 8 ottobre 2010, n. 170 e con le relative linee guida per il diritto allo studio di apprendenti con DSA. Questi provvedimenti si focalizzano su due aspetti fondamentali. Da un lato, insistono sulla necessità di elaborare delle strategie didattiche mirate, allo scopo di contribuire a favorire l'integrazione e il successo scolastico delle persone con DSA anche in ambito liceale e universitario (Genovese, Guaraldi e Ghidoni, 2011[5]), rendendo loro accessibile lo studio di qualsiasi disciplina. Dall'altro lato, ribadiscono che le persone con DSA debbano poter disporre di strumenti didattici compensativi e dispensativi che siano in grado di ridurre quanto più possibile i disagi emotivi.

Nell'applicazione di queste importanti indicazioni, sarebbe auspicabile cogliere la sfida dell'inclusività allo scopo di rinnovare la prassi didattica. La scuola inclusiva non deve essere vista come un ostacolo per il raggiungimento degli obiettivi, bensì come un'occasione per rivedere alcuni aspetti dell'impostazione della didattica. In questo senso, l'esempio della didattica delle lingue classiche è quanto mai significativo, dal momento che è ben noto che l'insegnamento del latino e del greco è attualmente in crisi perché è spesso ancorato a metodi tradizionali troppo rigidi che si traducono in una prassi didattica ormai superata e inadatta a conseguire gli obiettivi di profitto auspicati. Nel caso del latino, in particolare, spesso lo studio della lingua si riduce all'apprendimento della grammatica normativa troppo ostica per giovani studenti e poco efficace se non affiancata da una adeguata riflessione sulla lingua. Questi e altri simili problemi sono, quindi, al tempo stesso la causa e l'effetto della svalutazione dell'insegnamento scolastico del latino. È quindi necessario un rinnovamento radicale della prassi dell'insegnamento della lingua latina, che si basi sull'elaborazione di una nuova metodologia che (ri)metta al centro la grammatica in una veste rinnovata, considerata non più come un insieme di regole arbitrarie e soggette a eccezioni apparentemente immotivate, bensì come l'espressione della facoltà del linguaggio, innata negli esseri umani e modulata su proprietà specifiche delle singole lingue.

Sarebbe utile innanzitutto iniziare a considerare il latino una lingua come le altre, usata dai parlanti in un certo periodo storico e attestata nella varietà scritta, ma del tutto reale, che può essere correttamente appresa privilegiando la componente di insegnamento esplicito e di apprendimento consapevole. ■

Rossella Iovino è docente di materie letterarie e latino in ruolo presso il Liceo Statale A. Meucci di Aprilia. Nel 2017 ha conseguito l'idoneità per il ruolo di professore universitario di seconda fascia.

iovino.rossella@gmail.com

NOTE

[1] Baldacci, M. *Personalizzazione o individualizzazione?*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson.

[2] Baldacci intende "per *individualizzazione* quella famiglia di strategie didattiche il cui scopo è garantire a tutti gli studenti il raggiungimento delle competenze fondamentali del curricolo attraverso la diversificazione dei percorsi di insegnamento, mentre per *personalizzazione* quella famiglia di strategie didattiche la cui finalità è assicurare a ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità intellettive. In entrambi i casi il fine ultimo è quello di favorire un pensiero critico autonomo e democratico; l'abito critico, infatti, è una componente imprescindibile dell'atteggiamento democratico: una scuola che forma il primo favorisce l'affermarsi del secondo".

[3] Iannella, A. e Fiorentino, G., 2017, "Strumenti Digitali per la Didattica del Latino: una Valutazione Qualitativa". In: *Referred Electronic Conference Proceedings of EM&MITALIA 2017*. Genova University Press, Genova.

[4] Cornoldi, C., *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, il Mulino, 1995.

[5] Genovese, E., Ghidoni, E., Guaraldi, G. & Stella, G. (a cura di). 2011. *Dislessia nei giovani adulti. Strumenti compensativi e strategie di successo*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson.