

EDITORIALE - EDITORIAL

Insegnare: arte e non solo scienza

Teaching: it is art and not only science

PIETRO LUCISANO

Sapienza University of Rome, pietro.lucisano@uniroma1.it

Il convegno da poco concluso ci ha permesso di rivisitare l'esperienza della *Ligue internationale de l'éducation nouvelle* ma lascia aperti alcuni interrogativi sulla natura e sulle caratteristiche della ricerca educativa e sul rapporto tra ricerca e pratica educativa. Molti dei protagonisti del percorso dal quale si è avviata la riflessione ponevano con insistenza il tema del raccordo tra ricerca educativa e contributi della scienza e la pratica educativa. Certamente, anche per i loro percorsi di studi che spaziavano dalla filosofia alla medicina e alla nascente psicologia nelle sue diverse declinazioni, sentivano la necessità di trasformare le pratiche educative tradizionali da una parte ponendo al centro dell'azione educativa il bambino, il ragazzo, il giovane e dall'altra cercando di adeguare l'ambiente educativo al modello delle società democratiche che andavano strutturandosi sia pure con grandi contraddizioni e talvolta esiti catastrofici.

Negli anni abbiamo fatto tesoro delle loro teorie, ma forse non abbiamo riflettuto sufficientemente sulla loro esperienza. Si tratta di avviare una considerazione attenta del rapporto stretto tra la ricerca di base e la ricerca applicata in ambito educativo e in qualche misura tra le teorie e le indicazioni che emergono dalle evidenze di ricerca e la pratica educativa in cui dovrebbero essere assunte. La pratica educativa è sempre artigianale e poco tollera la sicurezza e la dogmaticità dell'uso del termine scientifico oggi molto in voga anche se raramente nei discorsi di veri uomini di scienza.

Vorrei introdurre queste riflessioni utilizzando le parole di un educatore svedese, Otto Salomon, che alla fine dell'Ottocento in Svezia pose le basi per l'introduzione dell'educazione manuale accanto alle tradizionali pratiche educative tipiche del modello catechistico delle scuole protestanti.

La Pedagogia è la scienza dell'educazione, o in altre parole, È L'ARTE DELL'EDUCARE. Perché poi in una stessa parola siano compendiate due diverse idee: scienza e arte, il fatto dipende da ciò che la pedagogia, considerata da un punto di vista, cioè presa teoreticamente, è una scienza; mentre da un altro punto di vista, cioè presa praticamente, è un'arte.

Essa appartiene dunque al novero di quelle scienze che cadono contemporaneamente nel dominio dell'arte.

Un paragone illustrerà questo concetto. Valga per esempio la musica.

È arte il maneggiare uno strumento, il cantare una canzone ecc. in quanto lo si faccia in modo e con senso artistico. Ma c'è lì dentro anche una scienza: la scienza dei toni, dell'armonia, delle leggi insomma sulle quali la musica è fondata. Si può essere versati nella scienza degli accordi, si possono conoscere e la teoria del contrappunto e tutte le parti della teoria musicale, senza tuttavia essere in possesso dell'arte del suono o del canto. Ma si può, d'altronde, saper suonare uno strumento o modulare una canzone senza avere la minima competenza nelle teorie musicali. La vera educazione musicale deve però condurre al possesso dell'una e dell'altra cosa: l'arte e la scienza della musica.

Ma ritorniamo alla *Pedagogia*, che affermammo essere a un tempo e scienza e arte.

Potete studiare a fondo una parte della pedagogia senza divenir perciò un abile maestro, un efficace educatore. Mi concederete anche che può darsi un bravo maestro il quale non abbia studiato pedagogia.

Ma gli è certo che sarà valente maestro, *vero maestro* nel senso più alto della parola, chi conoscerà a fondo ambo le parti della *pedagogia*, cioè e la *scienza* e l'*arte*.

Un primo tema di riflessione, estremamente attuale, è proprio la formazione degli insegnanti. In questi giorni è infatti in discussione la definizione dell'ennesimo modello per la formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria. Dalla chiusura delle SISS abbiamo avuto una serie di interventi tampone, i TFA e i 24 cfu, tutti basati sull'idea che per formare un buon insegnante fosse sufficiente fargli sostenere qualche esame di Pedagogia o di Didattica disciplinare, per di più erogati prevalentemente a grandissimi numeri di utenti senza che ci fossero condizioni adeguate di spazi, aule, orari e senza che ci fosse una docenza realmente preparata a realizzare queste attività.

Così ammesso e non concesso che agli aspiranti insegnanti, spesso già in servizio come precari, fossimo stati in grado di insegnare tutta la teoria musicale e tutta la storia della musica, e magari anche qualcosa sui gusti e le aspettative del pubblico, li abbiamo mandati ad insegnare senza alcuna reale esperienza di pratica, di fatto, per restare nella metafora, con strumenti musicali poco accordati. *Hic rhodus hic salta*. Ma quello che manca rimane l'arte di insegnare, l'arte che richiede maestria nell'uso degli strumenti e dei materiali, l'arte che fa dell'educatore un artigiano riflessivo e non un espositore di contenuti disciplinari, l'arte che fa entrare in sintonia con gli studenti, ne incoraggia la curiosità, l'interesse, il senso critico.

I nostri insegnanti sono in grande maggioranza andati ad insegnare senza avere prima corretto un solo compito scritto di italiano, senza avere mai simulato una interrogazione, senza essersi esercitati nel presentare una lezione, senza avere simulato gli esperimenti da fare in classe, senza una pratica di conduzione di lavori di gruppo.

L'integrazione di conoscenze disciplinari, di teorie pedagogiche e di pratica didattica è essenziale, ma richiede un piano di ampio respiro. Serve certamente implementare la ricerca sulle didattiche disciplinari, quasi inesistente tranne per alcune rilevanti eccezioni che confermano la regola, serve implementare la ricerca educativa, serve formare i formatori. Serve ancora disporre di strutture adeguate alla formazione e all'impatto dei grandi numeri di utenti che il paese ha bisogno di formare, servono laboratori didattici, aule adatte ai lavori di gruppo. Ovviamente serve anche dotare le scuole non solo di computer, ma di laboratori attrezzati per le arti e le scienze e prevedere spazi e tempi per la costruzione di quella comunità di pratica indispensabile per una formazione adeguata e continua. Non basta indicare fini senza fornire mezzi e senza insegnare ad utilizzare i mezzi in modo appropriato ai fini che ci si propongono.

Possiamo certo continuare a insegnare a nuotare ai nostri insegnanti buttandoli in acqua dopo qualche lezione di fisica e di fisiologia, ma gli esiti sono sotto gli occhi di tutti: una scuola di cui i primi a mostrarsi insoddisfatti sono i dirigenti e gli insegnanti che percepiscono al tempo stesso i limiti e le incredibili potenzialità della loro azione. Una scuola che certo è sentita come necessaria ma non sufficiente e soddisfacente dagli studenti e dalle famiglie.

Abbiamo, tuttavia, in questi anni maturato una esperienza significativa attraverso i corsi di laurea in Scienze della formazione primaria. Un'esperienza che ha molte luci e anche qualche ombra. Pensiamo, al fatto che di fronte alla legge che assegnava alle università un numero adeguato di tutor di tirocinio, scelti tra gli insegnanti delle scuole primarie e dell'infanzia, in un rapporto con gli studenti di uno a 15, per risparmiare si è corretta la legge e ne sono stati assegnati circa 1 a 100. Un chiaro esempio di come sulla scuola si risparmia anche se tutti la dichiarano strategica e indispensabile.

Oppure riflettiamo sul fatto che i nostri corsi di laurea non sempre hanno potuto disporre di personale docente stabile, soprattutto per le didattiche disciplinari, infatti non di rado i colleghi, quando erano pronti a raccogliere i risultati della loro esperienza e a perfezionarla sono stati richiamati nei loro dipartimenti a svolgere ruoli più adeguati alle loro esigenze di carriera.

E infine osserviamo che l'attuale sistema di reclutamento continua a reclutare diplomati magistrali con qualche esperienza di precariato preferendoli ai nostri laureati.

Ma le ombre possono essere superate ed è necessario fare tesoro dei tanti aspetti positivi maturati, basti pensare all'integrazione tra didattica e tirocinio nei cinque anni di corso o alle attività laboratoriali. Dobbiamo immaginare un modello in cui studiosi e esperti di pratica educativa lavorino insieme e realizzino quella sintesi che Otto Salomon indica al termine della citazione. Occorre fare scelte coraggiose se non vogliamo che si continui a pensare che per migliorare la scuola basti alzare le predelle e essere più autoritari.

Ora siamo tutti in attesa della attivazione del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. Come SIRD abbiamo ritenuto di dare un contributo proponendo alcune indicazioni frutto dell'esperienza del nostro lavoro di ricerca e della nostra pratica didattica. Un gruppo di colleghi¹ provenienti dalle università in cui si sono già realizzate esperienze significative ha elaborato alcune riflessioni, la nostra Assemblea le ha condivise così come il nostro Direttivo. Le proponiamo ai colleghi per condividerle e proporle nelle loro università. Le confronteremo con le altre società scientifiche e con le linee guida che il MIUR sta elaborando.

I Teaching Learning Centres: riflessioni e suggerimenti dalla ricerca educativa

Premessa

Nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) la missione 4 prevede, nella componente C1, «Il potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle università». Tra i traguardi prefigurati in M4C1.3 viene individuato l'AMPLIAMENTO DELLE COMPETENZE E POTENZIAMENTO DELLE INFRASTRUTTURE in cui si sottolinea che «La qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento dipende fortemente dalla riqualificazione e dall'innovazione degli ambienti di apprendimento».

Tra gli altri investimenti previsti, il 3.4 è centrato su *Didattica e competenze universitarie avanzate*: «Il progetto mira a qualificare e innovare, attraverso un insieme di misure, i percorsi universitari (e di dottorato) finanziando tra l'altro le seguenti iniziative:

- Creazione di 3 Teaching and Learning Centres per migliorare le competenze di insegnamento (comprese le competenze digitali) dei docenti nelle università e degli insegnanti nelle scuole, in tutte le discipline comprese le discipline tradizionalmente meno orientate al digitale.
- Creazione di 3 Digital Education Hub (DEH) per migliorare la capacità del sistema di istruzione superiore di offrire istruzione digitale a studenti e lavoratori universitari».

Negli Allegati al PNRR (p. 49-50) si legge che ogni TLC effettuerà corsi e attività di tutorato per tutto il personale coinvolto in attività di insegnamento (docenti, tutors, studenti di dottorato) per supportarli nell'implementare nuovi programmi di apprendimento e nell'adottare tecnologie digitali nell'attività di insegnamento.

I TLC dovranno sviluppare percorsi formativi per l'innovazione didattica (dalla scuola dell'infanzia all'università) con focus su:

- transizione digitale;
- sostenibilità ambientale;
- transizione scuola-università-mondo del lavoro;
- potenziamento della valorizzazione del patrimonio culturale.

I TLC sono stabiliti come *university networks*, come reti che dettaglieranno i programmi di azione che saranno valutati dal MUR. Un TLC dovrà essere attivato in ogni macro-area regionale d'Italia (Nord/Centro/Sud e Isole).

Le indicazioni del PNRR recepiscono le indicazioni originate dal Bologna Process (1999) ed elaborate con i documenti europei (High Level Group, 2013; Conferenza di Jerevan, 2015, EUA, 2018) e attraverso la ricerca nel campo del *Faculty development* e dello sviluppo professionale della docenza universitaria.

1 Il gruppo di lavoro coordinato da Cristina. Coggi (univ. Torino), è composto da Federico Batini (univ. di Perugia), Giovanni Bonaiuti (univ. di Cagliari), Maria Cinque, Cristiano Corsini (uni. Di Roma Tre), Lea Longo (univ. di Palermo), Elena Luppi (univ. di Bologna), Franco. Passalacqua (univ. di Milano Bicocca), Maria Ranieri (Univ. di Firenze)

1. I TLC come reti tra università

- Si prefigura un consorzio tra università, secondo articolazioni geografiche. La rete, se adeguatamente proporzionata, può favorire confronti e scambi, così da valorizzare le esperienze pregresse nella formazione dei docenti universitari e individuare modalità efficaci e innovative.
- L'integrazione degli apporti tra università dovrebbe contribuire all'ottimizzazione delle risorse, consentendo l'armonizzazione dei contributi di tutte le università coinvolte, la complementarità nelle azioni, la valorizzazione delle eccellenze, l'attenzione alle specificità locali.
- La transnazionalità delle esperienze di rete europea delle università potrà favorire l'adozione di prospettive internazionali nello sviluppo delle azioni formative.
- La collaborazione interdisciplinare nel consorzio favorirà lo sviluppo di una cultura della qualità della didattica e dell'innovazione nei diversi settori disciplinari.

L'identificazione di strutture territoriali di raccordo appare una scelta strategica importante solo se si colloca nella logica di azioni di network volte a valorizzare l'azione di una comunità interconnessa che intende porre a profitto le eccellenze in essa presenti, promuovendo lo spirito di reciproca collaborazione.

2. Le Infrastrutture Di Ateneo (TLC di Ateneo)

Istanze generali

- Gli atenei dovrebbero dotarsi di infrastrutture per rafforzare le competenze di insegnamento/valutazione dei docenti universitari allo scopo di pianificare azioni strategiche di formazione, secondo una prospettiva di assicurazione della qualità e di ricerca per il miglioramento dei processi didattici e dei risultati.
- Più che strutture accentrate, i Tlc dovrebbero porsi in termini di organizzazioni di servizio, a disposizione dei singoli e delle strutture, con funzioni di stimolo, proposta e supporto ai bisogni di sviluppo della qualità e dell'innovazione della didattica, curando il raccordo con i dipartimenti, i servizi di Ateneo e gli organismi dell'area didattica (Commissioni, PQA, NdV).
- I Tlc di ateneo dovrebbero avere un mandato istituzionale della Governance chiaro, realistico (nei tempi, possibilità di ricerca didattica, risorse umane e finanziarie) e dovranno agire in coerenza con la *Vision*, gli obiettivi e le scelte strategiche dell'ateneo. Allo scopo occorrerà un raccordo tra i diversi livelli di pianificazione (Governance, Piano di sviluppo) e gruppo di progetto dei Tlc di ateneo, perché le linee di sviluppo siano esplicite, realistiche, concordate in fase di pianificazione.
- Il Tlc sarà in raccordo con il TLC geografico, collegato ai Network di Tlc europei, aperto alle indicazioni della CRUI (Laboratorio Permanente) e dell'ANVUR.
- Ogni Tlc necessita di un sostegno finanziario permanente, possibilmente nel bilancio di Ateneo dedicato ai servizi agli studenti, e l'attribuzione di professionalità idonee alla progettazione, implementazione e ricerca di azioni coordinate e funzionali alla promozione dello sviluppo qualitativo in campo didattico.
- Il Tlc ha il compito di contribuire alla crescita di una cultura di valorizzazione della didattica, predisponendo interventi formativi e di supporto all'innalzamento delle competenze didattiche e accompagnando l'innalzamento dei livelli di qualità anche con riconoscimenti e valorizzazioni dei traguardi professionali e dei processi di innovazione in campo curricolare, metodologico, digitale e organizzativo.

Struttura

Il Tlc dovrebbe avere una struttura ben integrata nell'ateneo e funzionale ai traguardi attesi con:

a) Risorse adeguate e personale con competenze specifiche

1. *Esperti*: i docenti che realizzano didattica innovativa e di qualità; i docenti che attivano ricerca nella

didattica universitaria, che hanno esperienze di formazione alla didattica, esperti di inclusione e di didattica digitale.

2. *Rappresentanti dei dipartimenti e degli studenti*, di comprovata competenza in materia, per creare sinergie con gli ambienti di progettazione, erogazione, fruizione e valutazione della didattica.
3. *Personale*:
 - Figure di management
 - Project manager
 - Formatori a carattere pedagogico e disciplinare
 - Personale con funzione tutoria (in presenza e a distanza)
 - Personale esperto nella ricerca didattica e nella valutazione didattica e formativa
 - Personale tecnico con competenze digitali
 - Personale amministrativo per la gestione autonoma delle risorse.

b. Orientamento della progettazione

- Visione glocal
- obiettivi chiari verificabili
- a servizio dei docenti e dell'organizzazione didattica di qualità
- attenzione a stabilire un significativo legame tra insegnamento e ricerca nella pratica didattica
- sviluppo del digitale in relazione agli aspetti pedagogici e disciplinari per la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento.

c. Funzioni

- a. Favorire lo sviluppo di una cultura della didattica *student-centered*
- b. Formare la docenza nei diversi profili professionali (tutor, neoassunti, coordinatori di CdS, ...) e nella costruzione di figure esperte (mentori, advisor, ...)
- c. Rilevare i bisogni formativi e impostare azioni adeguate
- d. Progettare e verificare l'efficacia di interventi formativi
- e. Sostenere e monitorare i processi di crescita professionale
- f. Accompagnare la progettazione e l'implementazione di nuovi curricula
- g. Pianificare e supportare azioni di ricerca e di sperimentazione delle innovazioni didattiche
- h. Proporre, sostenere e potenziare il lavoro delle comunità professionali.
- i. Favorire la costruzione di comunità professionali sinergiche, orientate all'innovazione e in dialogo permanente fra loro, che condividono valori, pratiche e strategie di scambio reciproco e di costruzione comune.
- j. Sostenere metodologie e approcci riflessivi, collaborativi, trasformativi, aperti al cambiamento, ai bisogni degli studenti, al fine di attivare gli apprendimenti in relazione alle competenze attese in uscita.
- k. Sviluppare partnership allargate e collaborative con gli studenti, nell'ambito della progettazione, conduzione e valutazione dei processi di insegnamento e apprendimento, allo scopo di incrementare l'attivazione e la responsabilità degli stessi nel contributo alla comunità accademica.
- l. Promuovere metodologie funzionali alla qualità degli ambienti apprenditivi e alla formazione negli studenti di *academic literacy*, competenze trasversali, di ricerca e valutazione, di apprendimento autodiretto.
- m. Stabilire modalità di integrazione funzionale delle tecnologie alla didattica, legando strettamente l'uso delle ICT all'intervento formativo e valorizzandone le *affordance* pedagogiche.
- n. Promuovere percorsi di formazione documentati, caratterizzati da verifiche quantitative e/o qualitative, allo scopo di sviluppare processi riflessivi e collaborativi.

3. Problemi aperti

1. Rilevanza della ricerca didattica e valutativa

I Teaching and Learning Center nascono come centri coordinati e gestiti da università e reti di università, nell'ottica di promuovere innovazione e qualità nei processi di insegnamento e apprendimento. Proprio in virtù della collocazione di queste realtà, appare fondamentale creare continuità e interconnessione fra la ricerca sull'innovazione didattica e le pratiche formative che saranno al centro del lavoro dei TLC. La ricerca sulla didattica e sulla valutazione, in tutti i gradi scolastici e formativi, è fondamentale per dare solidità e qualità ai percorsi formativi. La ricerca deve innestarsi nell'analisi dei fabbisogni, nello sviluppo di innovazioni metodologiche e riferite alla valutazione degli apprendimenti e deve sostenere la misurazione/valutazione dell'impatto.

2. Rispetto delle specificità

I documenti indicano alcune tematiche cruciali su cui focalizzare le attività formative. Pur riconoscendone la centralità, si sottolinea l'importanza di caratterizzare i contributi dei singoli TLC, nelle diverse sedi di cui si compongono, rispetto alle specificità legate ai territori e ai fabbisogni formativi e professionali che li caratterizzano, nonché alle specificità di ricerca e innovazione delle sedi universitarie coinvolte. Rispetto a questo ultimo punto, la messa in rete di diverse università rappresenta un valore aggiunto grazie alla possibilità di collaborazione e contaminazione di eccellenze e buone pratiche per la formazione che possono scaturire dai poli della ricerca.

3. I TLC come occasioni di dialogo tra ricerca e pratica

I TLC costituiscono un'occasione per favorire il dialogo tra ricerca educativa, specie quella basata sulle evidenze, e pratiche didattiche, necessaria per migliorare l'una e le altre, in ascolto anche dei contributi degli studenti. Sarà opportuno valorizzare esperienze e modelli di dialogo tra esperienza, formazione e ricerca.

4. Chiarificazione del ruolo dei TLC deputati sia alla formazione dei docenti della scuola sia alla formazione dei docenti dell'Università

L'assetto dei Teaching and Learning Center prevede, allo stato attuale, di prendere in carico sia la formazione dei docenti della scuola, sia quella dei docenti universitari. Si tratta, tuttavia, di target molto differenti, con fabbisogni formativi e contesti di riferimento, che richiedono attenzione alle reciproche specificità. Le esperienze formative universitarie e la letteratura scientifica su entrambi i settori suggeriscono di tenere separati i due ambiti per gli aspetti organizzativi, formativi e gestionali, nonché per le azioni di ricerca connesse.

5. Necessità di chiarire e accreditare in sede Nazionale il valore della didattica e della ricerca didattica e valutativa in ambito universitario, in relazione anche allo sviluppo professionale della docenza.

6. Necessità di definizione nazionale di un framework di competenze del docente universitario, in relazione ai profili professionali della docenza, allo scopo di orientare i percorsi di formazione e di sviluppo, come avviene in altri Paesi europei.