

1. Uno sguardo d'insieme

1.1. Le SSIS regionali: la formazione universitaria

La scuola di specializzazione all'insegnamento secondario (SSIS) è stata la prima istituzione universitaria italiana finalizzata alla formazione degli insegnanti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, in applicazione della legge 341/1990 e del decreto ministeriale sugli ordinamenti didattici universitari del 25 maggio 1998. Per la prima volta in Italia la formazione degli insegnanti secondari ha acquisito dignità di studio universitario.

L'attività delle SSIS si è svolta in nove cicli biennali dall'anno accademico 1999-2000 al 2008-2009. Ad essa si accedeva con la laurea, almeno quadriennale, e previo superamento di un concorso per titoli ed esami.

Ogni SSIS regionale era articolata in vari indirizzi disciplinari, ciascuno dei quali comprensivo di una pluralità di classi di abilitazione. La durata normale del percorso formativo era di due anni accademici, suddivisi in trimestri o quadrimestri, che poteva prolungarsi per conseguire l'abilitazione in più classi oppure per conseguire anche il titolo di specializzazione per l'insegnamento di sostegno.

Nel percorso formativo erano previsti vari insegnamenti con relativi esami di profitto e laboratori, alcuni comuni e trasversali

a tutti gli indirizzi ed altri caratterizzanti l'indirizzo e/o la classe di abilitazione. Parte integrante del percorso era anche il tirocinio formativo per almeno 300 ore, da svolgersi in buona parte nelle istituzioni scolastiche convenzionate, affiancati da un insegnante/tutor (docente di ruolo nella medesima classe di abilitazione nell'istituto) e da un insegnante supervisore presso la sede universitaria della SSIS.

Al termine del percorso formativo, lo specializzando affrontava un Esame di Stato conclusivo, avente anche valore di prova concorsuale per l'abilitazione all'insegnamento nella corrispondente classe di concorso. L'esame era composto da due prove, da svolgersi in giorni consecutivi: una prova scritta, consistente nella progettazione di un percorso didattico, e un colloquio orale in cui si discutevano l'elaborato scritto e la relazione conclusiva di tirocinio.

Gli ultimi esami di stato si svolsero nella primavera 2010. Successivamente le SSIS furono sostituite da brevi e approssimativi percorsi di tirocinio formativo attivo (TFA) e da percorsi abilitanti speciali (PAS), con deboli coordinamenti regionali e pressoché nulli coordinamenti nazionali.

1.2. La SSIS del Veneto

Fortemente voluta, studiata, progettata e guidata, la SSIS del Veneto è stata il capolavoro formativo di Umberto Margiotta, in essa ha incarnato le sue idee e le sue ricerche scientifiche, le sue visioni delle politiche formative.

La SSIS del Veneto era una scuola di grandi dimensioni, frequentata ogni anno da circa 2000 studenti a cui si aggiungevano gli iscritti ai percorsi integrativi per le attività di sostegno agli studenti con disabilità.

Articolata su dieci indirizzi di studio, distribuiti nelle tre sedi universitarie: Venezia (con Ca' Foscari e IUAV), Padova e Verona.

A differenza di molte altre regioni, l'organizzazione e il coordinamento didattico della SSIS Veneto sono stati unitari, assicurati dal Consiglio della scuola, dal Comitato Interateneo, dal Direttore, dalla Giunta della scuola e dalla Commissione di coordinamento dei supervisori di tirocinio (SVT).

È stato un immane lavoro scientifico, didattico, organizzativo e amministrativo:

- selezionare ogni anno circa 900 specializzandi fra 3000 candidati provenienti da tutta Italia, con il supporto di una banca dati delle prove di selezione in ingresso alla SSIS, interamente progettate e redatte sotto la responsabilità di docenti universitari;
- organizzare corsi e laboratori per 1800/2000 corsisti, tenendo conto della specificità di ciascuno dei dieci indirizzi attivati, con circa 300 docenti;
- stipulare gestire oltre 800 convenzioni con istituti scolastici del Veneto, e di altre regioni, per il tirocinio degli specializzandi;
- selezionare i migliori docenti in servizio nel sistema scolastico regionale come supervisori di tirocinio (SVT), e coordinare quindi il lavoro di circa un centinaio di SVT e di un migliaio di docenti accoglienti negli istituti scolastici, amalgamandone le visioni didattiche e le prospettive di formazione;
- organizzare le attività di tirocinio diretto e indiretto, secondo un modello di alto profilo formativo, prodotto dalla Commissione di coordinamento SVT (2000), condiviso all'interno e all'esterno della SSIS Veneto, e quindi assunto a riferimento da molte altre SSIS regionali, con consegne precise e continua produzione di schede, materiale didattici e rilevazioni;
- assicurarsi che ogni specializzando elabori un progetto culturale di autoformazione che si trasformi progressivamente in

un progetto personale di tirocinio da sottoporre al vaglio dei supervisori e da implementare nelle scuole accoglienti;

- monitorare costantemente la carriera formativa e il profitto di ogni specializzando, non solo attraverso gli esami ma, soprattutto, attraverso un counseling personale finalizzato alla elaborazione della tesi di specializzazione;

- corroborare il clima positivo garantendo informazioni certe e tempestive, attraverso uno sportello informativo in ciascuna sede universitaria e un sito informativo online;
- sviluppare un sistema di formazione a distanza, con oltre 250 insegnamenti online, in modalità blended, con almeno il 50% delle ore obbligatoriamente in presenza, in modo da consentire agli specializzandi di conciliare i loro tempi di vita e di lavoro con quelli di frequenza obbligatoria e di studio; provvedere per ciascun insegnamento online accanto alla figura del docente anche quella del tutor ogni 25/30 allievi;
- curare i rapporti con l'Ufficio scolastico regionale per il regolare svolgimento degli esami di Stato;
- stimolare costantemente il lavoro di riflessione critica e di ricerca didattica sulle pratiche formative adottate, come testimoniato dalle numerose pubblicazioni edite nella collana "Il farsi della conoscenza" con i tipi dell'editore Armando e dalla rivista ufficiale "Formazione & Insegnamento" con Pensare Multimedia.

Tutto questo non esaurisce la descrizione del lavoro svolto, della propulsione innovativa, dell'entusiasmo e della cooperazione che quotidianamente si è sviluppato intorno al progetto SSIS Veneto, ma illumina il contributo innovativo che Umberto Margiotta ha saputo sviluppare nel dibattito sulla formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria.

2. L'obiettivo della SSIS Veneto: l'insegnante di qualità

Il modello adottato dalla SSIS Veneto si fondava sul concetto di "insegnante di qualità" (Margiotta, 1999).

La complessità delle trasformazioni culturali, tecnologiche ed economiche in atto nella nostra società comportava l'urgenza di pensare all'istruzione come ad un servizio capace di offrire, oltre alle conoscenze e alle abilità, anche una capacità strategica e competitiva per orientarsi nei vari contesti sociali, culturali e produttivi.

L'insegnante di qualità non poteva essere solo un semplice trasmettitore di conoscenze e di esperienze, ma soprattutto un esperto della gestione degli apprendimenti e dell'invenzione di soluzioni innovative. Le sue capacità intellettuali dovevano coniugare la disciplina-ricerca in disciplina-insegnamento secondo specifiche dimensioni:

- conoscenza e padronanza dei contenuti metodologici ed epistemologici delle proprie discipline;
- conoscenza e padronanza dei principi, delle metodologie, del curricolo formativo, in relazione allo sviluppo della personalità e dei talenti negli studenti;
- padronanza del repertorio di modelli di insegnamento e di apprendimento, in particolare dei modelli che promuovono l'autonomia di apprendimento e i modelli cooperativi;
- capacità di riflessione e di autocritica professionale, che qualifica il lavoro dell'insegnante, soprattutto con i colleghi delle medesime discipline;
- capacità di relazionarsi in gruppo, in particolare con i colleghi del consiglio di classe;
- capacità di mediazione e di adattamento a differenti contesti;
- capacità di improvvisare, di far fronte all'imprevisto, all'inedito e al nuovo;

- empatia come capacità di ascoltare e comprendere studenti e colleghi, imparare a conoscerli;
- sensibilità per il sociale, come coerenza nei principi e nel comportamento tali da animare la crescita della coscienza sociale negli studenti;
- saper gestire i gruppi, conoscendo in particolare le dinamiche psicologiche degli adolescenti;
- capacità di integrare le nuove tecnologie educative e didattiche come strumenti per favorire l'apprendimento attivo e cooperativo degli studenti;
- competenza progettuale, gestionale e valutativa nel governare gli interventi formativi sia dentro che fuori l'aula;
- capacità di contribuire alla soluzione dei problemi sociali aiutando gli studenti ad acquisire chiarezza di pensiero e capacità critiche.

Le dimensioni indicate sono da concepirsi come soglie di professionalità di un professionista esperto nell'insegnamento che offre un servizio di qualità con: a) il lavoro in team di una comunità esperta; b) la partecipazione diretta degli studenti all'intervento formativo, che per primi sono chiamati ad apprezzare e a valutare; c) l'organizzazione istituzionale necessaria ad assicurare reciprocità di soddisfazione nell'interazione formativa; d) la formazione professionale continua, come condizione essenziale per l'insegnante di imparare a cambiare e a progredire in sintonia con l'evoluzione della storia, della cultura, della specificità della comunità scolastica in cui è parte integrante; e) il carattere formativo e generativo di conoscenze e di saperi relativi alla propria disciplina, di cui l'insegnante si fa testimone.

3. Il modello didattico della SSIS Veneto: unitarietà e modularità

L'intento della SSIS Veneto, fin dagli albori, è stato quello di preparare i futuri insegnanti integrando la formazione metodo-

logico-didattica generale con le conoscenze di pedagogia e di psicologia, e con l'approfondimento degli aspetti metodologici relativi a ciascuna disciplina e degli aspetti specifici di ciascuna abilitazione.

Il piano degli studi e la conseguente organizzazione didattica erano divisi in due aree: l'area comune e l'area di indirizzo.

3.1. L'area comune

L'area comune comprendeva gli insegnamenti comuni a tutti gli iscritti, alcuni obbligatori (pedagogia generale, didattica generale, psicologia cognitiva e dell'apprendimento, psicologia dello sviluppo, psicologia dell'educazione, politica formative e legislazione scolastica) ed altri facoltativi o complementari (metodi e tecniche della valutazione, psicologia sociale, psicologia dei rapporti interpersonali, tecnologie educative e didattiche).

C'era anche un insegnamento di logica e filosofia delle scienze, che svolgeva la funzione di anello di congiunzione tra l'area comune e quella di indirizzo, partendo dal presupposto che l'insegnante debba conoscere l'epistemologia della propria disciplina per poterla insegnare adeguatamente e promuovere specifici processi di apprendimento negli studenti.

3.2. L'area di indirizzo

L'area di indirizzo comprendeva le metodologie di insegnamento ritenute fondamentali per le discipline implicate nell'abilitazione. Anche quest'area era suddivisa in due parti: l'area degli esami obbligatori d'indirizzo e l'area specifica degli insegnamenti caratterizzanti la singola abilitazione che si intendeva conseguire.

Il piano degli studi, inoltre, prevedeva un'articolazione a cascata che permetteva di declinare gli aspetti teorici delle discipline in competenze pratiche. Ne derivava una molteplicità di

insegnamenti (moduli) differenziati sul piano dei contenuti e degli obiettivi da raggiungere.

Il rischio della frammentarietà e dell'accumulo di informazioni è stato evitato con la creazione di pacchetti unitari di moduli, in cui ciascun pacchetto-esame era costituito da tre moduli: 1) *fondamenti storico-epistemologici della disciplina*, 2) *didattica disciplinare* e 3) *laboratorio di didattica disciplinare*.

Il modulo di *fondamenti storico-epistemologici* non si limitava al ripasso o all'aggiornamento dei contenuti trasmessi all'università, ma promuoveva la riflessione sui nodi storici ed epistemologici spesso trascurati nei corsi di laurea e che sono invece importanti per chi deve promuovere i processi che stanno alla base dello sviluppo della disciplina: ruolo della disciplina; sviluppo storico e critico; significatività della disciplina nella formazione culturale; nodi concettuali; linguaggio specifico e comunicazione disciplinare; strumenti, metodi e modelli della disciplina.

Si può immediatamente constatare come i fondamenti disciplinari fossero già centrati sulla didattica. I contenuti di *didattica disciplinare* a loro volta erano rappresentati da: finalità e obiettivi; interazione tra le teorie dell'apprendimento e la didattica della disciplina; interazione della disciplina con le altre discipline nel contesto del curriculum; criteri e metodi di verifica dell'apprendimento della disciplina; l'insegnante come ricercatore nella propria disciplina.

Nella triade, il modulo più operativo era quello di *laboratorio di didattica* centrato sulla sperimentazione metodologica dei contenuti appresi nei corsi di didattica disciplinare. In particolare, si approfondivano: progettazione didattica in funzione delle specifiche caratteristiche dei contesti scolastici; analisi critica dei libri di testo, strumenti e tecnologie didattiche; progettazione ed elaborazione di unità formative e/o di moduli didattici e loro valutazione; uso funzionale di strumenti multimediali; preparazione e uso degli strumenti di valutazione.

A sua volta, il laboratorio di didattica garantiva l'unitarietà del curriculum formativo dello specializzando congiungendo gli insegnamenti con il tirocinio.

3.3. Il tirocinio

I temi affrontati negli insegnamenti sono ripresi anche nel tirocinio che gli specializzandi erano tenuti a svolgere, per complessivamente 300 ore, nel corso del biennio. Il tirocinio era suddiviso in:

- *Tirocinio diretto* che si riferiva alle attività condotte nelle scuole e nelle classi, accompagnati dai docenti accoglienti: gli specializzandi potevano sperimentare sul campo quanto appreso e ipotizzato negli insegnamenti SSIS.
- *Tirocinio indiretto* svolto completamente con il supervisore, si articolava in a) tirocinio indiretto iniziale (con la messa a punto del progetto, la focalizzazione delle metodologie, ecc.), b) tirocinio indiretto osservativo (con l'attività di primo ingresso nella scuola, ma non nelle classi) e c) tirocinio indiretto itinerario e finale (con il confronto, la sistemazione del materiale e la riflessione sul progetto e sugli strumenti metodologici e didattici utilizzati).

Il punto innovativo risiedeva nell'integrazione tra l'attività di tirocinio e l'attività di laboratorio. Gli insegnamenti teorici venivano tematizzati e tradotti in progetti nei laboratori. Il docente di laboratorio, il supervisore e lo specializzando condividevano un tema rispetto al quale, nel laboratorio, si evidenziavano e si discutevano gli aspetti problematici, gli elementi cruciali, le linee di ricerca, le prospettive di soluzione. E su queste basi venivano selezionate accuratamente le singole esperienze di tirocinio.

La collaborazione tra il docente di laboratorio e il supervisore di tirocinio è stato il punto di raccordo più delicato e difficile da raggiungere. Ma tale collaborazione era fondamentale e necessaria per:

- condividere linee progettuali, principi, strumenti con le modalità pratiche di attuazione, osservazione, intervento;
- predisporre le situazioni di tirocinio congruenti con i progetti, con i bisogni formativi degli specializzandi e rispettosi dell'impostazione formativa della scuola ospitante;
- organizzare il monitoraggio e la verifica dei risultati del tirocinio;
- valutare e, se necessario, riformulare il piano coordinato delle attività di laboratorio e di tirocinio.

La Commissione di coordinamento dei supervisori di tirocinio aveva magistralmente definito gli obiettivi primari relativi alla progettazione degli interventi e delle attività formative:

- distinguere la disciplina ricerca dalla disciplina insegnamento;
- individuare e valorizzare lo specifico disciplinare e i punti di snodo con le altre discipline;
- cogliere nello statuto epistemologico delle discipline il potenziale formativo della disciplina ed elaborarlo in modelli di padronanza;
- distinguere, utilizzare e correlare conoscenze dichiarative con la dimensione procedurale e la dimensione euristica dell'insegnamento;
- leggere in prospettiva diagnostica e prognostica stili e processi di apprendimento;
- distinguere e coniugare i diversi momenti dell'attività progettuale: syllabus, curriculum, progetto;
- strutturare il compito di apprendimento/insegnamento;

- conoscere ed utilizzare in modo pertinente metodologia, linguaggi, strumenti disciplinari e didattici;
- verificare, misurare, valutare e validare il progetto.

4. I veri risultati della SSIS Veneto

Il titolo di questo paragrafo riprende quello utilizzato da Umberto Margiotta nell'annuario SSIS (2005). Dopo sei anni di esperienza SSIS, l'Autore sottolineava come primo risultato:

«l'aver dimostrato che lo studio universitario (in questo caso specialistico) può essere riscattato dalla sua opalescenza in quanto ambiente formativo di eccellenza. Nel Veneto insistiamo molto sul carattere integrato della comunicazione scientifica tra saperi diversi [...] nessuna disciplina e nessun sapere può crescere o svilupparsi senza insegnarsi; nessuna forma di conoscenza può evolvere senza, cioè, farsi discorso, esplicitare la sua filigrana metodica e dunque configurarsi in quanto istruzione. [...] elaborando la propria episteme alternativa, la comunità scientifica della SSIS del Veneto ha realizzato un programma di ricerca e sviluppo che fa dell'indagine sull'insegnamento la trama comune e reciproca di contaminazione dei saperi diversi che concorrono alla formazione professionale e specialistica di un docente esperto nell'insegnamento e nella formazione dei talenti» (Margiotta, 2005, p. 11).

Un secondo risultato è dato dalla osmosi che la SSIS ha saputo avviare tra università e sistema scolastico regionale, in particolare con il contributo delle attività di tirocinio.

«Il punto di svolta si è avuto quando docenti universitari e docenti secondari hanno insieme dato corpo all'idea che la costruzione dei saperi specialistici dell'insegnante non si limita allo sviluppo di padronanze in scienze dell'educazione e della formazione, ma si realizza compiutamente solo e sempre nel quadro di specifiche situazioni di apprendimento disciplinare. [...] È per questa via che l'ambiente formativo della SSIS, si fa ambiente generatore di identità culturale e professionale dei futuri insegnanti» (Margiotta, 2005, p. 12).

Un terzo risultato mette in evidenza in forma netta la spinta innovatrice:

«[...] lavorare in rete significa pensare e formare in rete. È un fatto che la SSIS del Veneto, unica nel panorama universitario nazionale, ha progettato, realizzato e sviluppato un compiuto sistema operativo, interamente open, di formazione a distanza» (Margiotta, 2005, p. 13).

Operare all'interno di un sistema di formazione in rete significa contribuire a dar vita ad una comunità di pratiche, all'interno della quale non si scambiano solo informazioni, ma si contaminano paradigmi, modelli e si genera conoscenza ed esperienza.

Un quarto risultato, infine, è da ritrovarsi nel processo di internazionalizzazione del modello formativo italiano di specializzazione degli insegnanti secondari, avvalendosi anche delle metodologie delle tecnologie della formazione in rete. L'obiettivo strategico di diversi progetti di ricerca e formazione attivati a livello internazionale:

«è quello di stendere una rete verso sistemi scolastici stranieri onde consentire i nostri specializzandi di poter realizzare attività di tirocinio o stage direttamente presso scuole realtà straniere; e in questo modo confrontare e arricchire le proprie esperienze didattiche e culturali con altri contesti e consentire alla propria formazione professionale di situarla entro scenari di società globale» (Margiotta 2005, p. 14).

Introducendo l'annuario in cui si presentavano tutti i docenti, i supervisori, gli esperti e i cultori della materia, Umberto Margiotta concludeva:

«diverse sono le competenze, diverse le estrazioni culturali, diverse le forme le linee di ricerca adottate da ciascuno di noi. Ma una struttura che presidia la soglia dell'innovazione non può permettersi di escludere. Deve bensì comprendere e contenere in equilibrio tutte le diverse componenti; e fare di questa compresenza occasione per lo sviluppo di un processo rigoroso di determinazione e di qualificazione. Che è quanto stiamo facendo, con tenacia» (Margiotta, 2005, p. 15).

Riferimenti bibliografici

- Margiotta, U. (2003). Qualification Framework. Un terreno di ricerca per la formazione degli insegnanti secondari italiani. *Formazione&Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 1(3), 9-30.
- Margiotta, U. (2005). Introduzione. In SSIS Veneto. *Annuario*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Margiotta, U. (2014). Insegnare, oggi, all'Università. Un Master per la didattica universitaria. *Formazione&Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 12(1), 89-105.
- Margiotta, U. (2017). La formazione iniziale degli insegnanti secondari. Per un curriculum integrato a struttura di laboratori. *Formazione&Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15(3), 9-14.
- Margiotta, U. (2019). Il nuovo sistema di formazione iniziale degli insegnanti secondari: il contributo dell'Università come fattore di innovazione. *Società Italiana di Pedagogia*, 151.
- Margiotta, U. (Ed.). (1997). *Riforma del curriculum e formazione dei talenti: linee metodologiche ed operative*. Roma: Armando.
- Margiotta, U. (Ed.). (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*. Roma: Armando.
- Margiotta, U. (Ed.). (2010). *Abilitare la professione docente*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Margiotta, U., & Balboni, P. (2008). Professionalità in transizione: La formazione degli insegnanti di qualità. *Insegnamento Secondario e nuova professionalità dell'Insegnante nella Società della Conoscenza*.