

Vision di Ateneo e formazione dei neoassunti

Marco Abate e Maria Luisa Chiofalo, Università di Pisa

Sunto: Nella prima parte di questo intervento sono descritte la struttura e le caratteristiche del percorso *Insegnare a insegnare: le competenze di base per la didattica universitaria*, attivato negli ultimi due anni presso l'Università di Pisa con la collaborazione del prof. Ettore Felisatti dell'Università di Padova. Lo scopo primario di questo percorso è formare alla didattica universitaria i docenti neoassunti, ma si è rivelato utile anche per docenti più esperti. In particolare, nella seconda parte di questo intervento, basata proprio sull'esperienza vissuta come partecipante al corso *Insegnare a insegnare*, si mettono in luce le opportunità offerte e realizzate dal corso e suoi potenziali sviluppi, soffermandosi su quelle considerazioni che possono avere un valore più generale.

1. Insegnare a insegnare: un percorso di formazione alla didattica universitaria – Marco Abate

Quando, quattro anni fa, fui nominato prorettore per la didattica dell'Università di Pisa, uno dei primi progetti che misi in cantiere, con il pieno accordo del Rettore, fu quello di organizzare un corso di formazione alla didattica universitaria per docenti neoassunti.

Le motivazioni che sottendevano questa scelta sono ben note, ma vale la pena ricordarle. I corsi universitari, dottorato incluso, sono pensati e costruiti per avviare alla ricerca e/o allo svolgimento di una professione esterna all'università; non sono organizzati per preparare all'insegnamento in università. Eppure ai ricercatori neoassunti viene immediatamente affidato un insegnamento, a volte con classi di centinaia di studenti. Ho sempre trovato poco efficace insegnare a nuotare ai bambini scaraventandoli in piscina; e analogamente mettere a insegnare persone senza un addestramento specifico non sembra una buona strategia per garantire la qualità della didattica. Qualcuno se la cava anche molto bene, qualcuno affoga, la maggior parte si limita a riprodurre quanto aveva vissuto da studente, con risultati dipendenti dalla qualità dei docenti che aveva avuto.

Insegnare, cioè guidare altri nell'apprendere e fare proprio qualcosa di nuovo, è una attività molto complessa, e come tutte le attività umane è oggetto di studio. Studio che negli anni ha portato a risultati significativi, per quanto sempre in divenire; da questo studio sono scaturite idee, tecniche, buone pratiche da attuare – e sono stati identificati errori da evitare. Costringere ogni neoassunto a rifare gli stessi errori e a riscoprire da solo le stesse buone pratiche è un inutile spreco di tempo e di risorse umane.

Per (appunto) usufruire di buone pratiche già sviluppate ed evitare errori, nella creazione di un percorso di formazione alla didattica universitaria ho deciso dunque di rivolgermi a esperti. A Pisa abbiamo alcuni (bravi) esperti di pedagogia e didattica, ma nessuno che abbia studiato specificatamente la didattica a livello universitario; ho quindi contattato il prof. Ettore Felisatti dell'Università di Padova, ben noto in ambito internazionale per i suoi studi sul tema. Assieme a lui e ai suoi collaboratori abbiamo sviluppato il percorso *Insegnare a insegnare: le competenze di base per la didattica universitaria*, che quest'anno ha concluso la sua seconda edizione e che sarà offerto anche nell'a.a. 2020/21. Nella prima parte di questo intervento ne descriveremo la struttura e le principali caratteristiche, evidenziando gli aspetti che differenziano l'esperienza pisana da esperienze simili attuate in altri atenei italiani.

Per poter essere efficaci, percorsi di formazione alla didattica (non solo universitaria) devono prevedere una forte interazione fra corsisti e docenti e momenti laboratoriali per discutere e iniziare a mettere in pratica le metodologie presentate nel corso. Di conseguenza, il numero dei partecipanti dev'essere limitato e definito in anticipo, in modo da poter avere le strutture logistiche e i docenti necessari per erogare attività laboratoriali efficaci.

La prima edizione è stata aperta a circa 90 partecipanti, suddivisi in tre gruppi da circa 30 persone ciascuno; la seconda edizione è stata invece aperta a circa 60 partecipanti, suddivisi in due gruppi sempre da circa 30 persone ciascuno. In entrambi i casi abbiamo ritenuto opportuno non rendere la partecipazione al percorso obbligatoria per nessuno, ma di aprirlo a chi fosse interessato e ne facesse richiesta, selezionando poi i partecipanti in base a criteri predeterminati – selezione necessaria perché abbiamo ricevuto più richieste dei posti disponibili.

Come accennato all'inizio, il primo obiettivo di questo percorso è formare alla didattica universitaria i docenti neoassunti. Per questo motivo in entrambi gli anni nella selezione dei partecipanti è stata data priorità ai ricercatori a tempo determinato, che hanno costituito circa il 60% dei corsisti.

Un altro criterio che è stato utilizzato entrambi gli anni è stato quello di cercare di avere, sia globalmente sia in ciascun gruppo, corsisti provenienti da aree culturali distinte in modo da permettere un confronto fra esperienze e necessità diverse. Non c'è dubbio che interventi più approfonditi sulla didattica universitaria devono differenziarsi in funzione delle specificità delle varie aree; ma a livello di competenze di base abbiamo preferito concentrarci su approcci e tematiche trasversali utili in contesti diversi. Questa scelta si è rivelata vincente; ha permesso di creare legami, evidenziare paralleli e favorire interazioni in modo più ampio e vitale di quanto sarebbe stato possibile all'interno di gruppi costituiti da persone della stessa area. Inoltre, nelle attività laboratoriali i corsisti hanno così dovuto elaborare strategie per interagire anche con persone aventi un retroterra culturale molto diverso dal loro, rendendo l'esperienza più simile a quella che si ha con gli studenti. Infine questo approccio è servito anche per evidenziare un concetto molto importante: l'università non è un banale conglomerato di aree indipendenti riunite solo per motivi burocratici ma è un corpo unico, che cresce e si sviluppa grazie all'interazione, contaminazione e collaborazione culturale fra le varie parti che lo compongono.

Il terzo criterio utilizzato per la selezione dei partecipanti è invece drasticamente cambiato fra le due edizioni. Nella prima edizione abbiamo pensato di spingere il concetto di "neoassunti" includendovi anche dottorandi e assegnisti di ricerca, con l'idea di prepararli preventivamente alla didattica universitaria. Questa idea, che sulla carta appariva sensata, in pratica non ha funzionato. I livelli di partenza erano troppo diversi; in particolare i dottorandi spesso si sentivano più studenti che docenti. Anche la motivazione per seguire il percorso era molto più debole fra dottorandi e assegnisti, posizioni fortemente concentrate sulla ricerca in cui la didattica occupa uno spazio residuale se non del tutto inesistente, mentre i ricercatori a tempo determinato hanno tutti l'obbligo della didattica. Infine, dottorandi e assegnisti hanno meno controllo sull'organizzazione delle proprie attività, per cui è spesso capitato che altri impegni si sovrapponevano agli incontri di *Insegnare a insegnare*. Anche per questi motivi nella prima edizione solo circa la metà dei corsisti ha completato il percorso (dove "completare il percorso" significa aver partecipato ad almeno due terzi delle attività previste), e la maggior parte dei ritiri si è concentrata proprio fra dottorandi e assegnisti.

Nella seconda edizione abbiamo fatto una scelta diversa: aprire il percorso a docenti più esperti (ricercatori a tempo indeterminato e professori) che ritenessero utile un rafforzamento della propria formazione (tipicamente da autodidatti) nella didattica universitaria. Questa scelta si è rivelata più funzionale: motivazioni e impegni si sono rivelati più uniformi fra i partecipanti, e il confronto fra le differenti esperienze è stato proficuo e arricchente per tutti i corsisti, come discuteremo anche nella seconda parte di questo intervento. Grazie a questo e a una migliore dislocazione temporale degli incontri, nella seconda edizione più del 90% dei corsisti ha completato il percorso.

In entrambe le edizioni il percorso *Insegnare a insegnare* è stato composto da 9 incontri. Il primo anno gli incontri sono stati mediamente uno al mese da ottobre a giugno; il secondo anno (anche su suggerimento dei corsisti della prima edizione) gli incontri sono stati invece concentrati nei periodi di sospensione delle lezioni.

Ogni incontro, condotto da almeno due docenti, è consistito in una prima parte plenaria con la partecipazione di tutti i corsisti, in cui sono presentati e discussi i contenuti e le tecniche relative al tema principale dell'incontro, seguita da uno o più laboratori in cui i corsisti, suddivisi in gruppi, riflettono e iniziano a mettere in pratica quanto presentato nella seduta plenaria. Ciascun incontro dura fra uno e due giorni, a seconda della disponibilità dei docenti e della lunghezza dei laboratori.

Un aspetto su cui abbiamo insistito molto in *Insegnare a insegnare* è il monitoraggio dell'andamento del percorso, sia incontro per incontro sia complessivamente. Al termine di ogni incontro i corsisti sono stati invitati a compilare un questionario di valutazione, in cui esprimere il proprio parere e la propria soddisfazione o insoddisfazione su quanto avvenuto in quell'incontro, segnalando lati positivi

e negativi e avanzando critiche o proposte di miglioramento. L'analisi dei risultati di questi questionari, presentata e discussa con i corsisti stessi nell'ultimo incontro, è essenziale per la strutturazione dell'edizione successiva di *Insegnare a insegnare*.

Il monitoraggio dei risultati del percorso è stato effettuato anche con uno strumento diverso, più adatto a raccogliere informazioni su fenomeni e cambiamenti globali: il test TPI (*Teaching Perspectives Inventory*) [1]. Come descritto in [2], questo test è il risultato di ricerche pluriennali sull'insegnamento/apprendimento degli adulti in Asia e nel Nord America. Queste ricerche hanno portato all'identificazione di cinque prospettive principali nell'insegnamento, ognuna delle quali costituita da un complesso interrelato di azioni, intenzioni e credenze, la cui combinazione rappresenta lo specifico approccio di un docente nei confronti dell'insegnamento. Le cinque prospettive sono identificate con i termini *Trasmissione, Apprendistato, Sviluppo, Crescita e Riforma sociale*. Scopo del TPI è individuare la combinazione fra le cinque prospettive del docente che si sottopone al test, e come queste prospettive siano espresse tramite azioni, intenzioni e credenze. Uno degli assunti soggiacenti il TPI è che non ci sono prospettive migliori o peggiori, ma che essere coscienti della rilevanza di queste prospettive nella propria pratica professionale può portare a un miglioramento della propria didattica. Per maggiori dettagli si vedano [1] e soprattutto [2].

I corsisti di *Insegnare a insegnare* hanno compilato il TPI due volte: prima dell'inizio del percorso, e subito prima dell'ultimo incontro, al termine del percorso. In questo modo è stato possibile raccogliere informazioni su come la partecipazione a *Insegnare a insegnare* abbia influito sull'approccio all'insegnamento dei corsisti. In entrambe le edizioni l'influenza è stata evidente: al termine del percorso i corsisti avevano un approccio più bilanciato e, soprattutto, più cosciente alle cinque prospettive. Ciò è stato confermato anche dalla discussione con i corsisti stessi dei risultati del questionario, molto utile anche per focalizzare meglio gli effetti e i lati positivi e negativi globali (e non soltanto relativi ai singoli incontri) del percorso.

Passo ora a descrivere il contenuto dei 9 incontri, come sono stati strutturati nella seconda edizione di *Insegnare a insegnare*.

Il primo è un incontro introduttivo, in cui viene presentato l'intero percorso e sono mostrati e discussi i risultati della prima somministrazione del TPI.

Il secondo incontro è dedicato a un tema che l'università di Pisa sente fortemente: la didattica inclusiva. Dopo aver presentato i servizi messi a disposizione dal nostro ateneo per il sostegno a studenti disabili e con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), sono discussi casi studio su come affrontare le principali problematiche che si presentano nell'effettuare una lezione a una classe comprendente uno studente disabile o con DSA.

Nel terzo incontro si affronta una delle principali competenze di base per la didattica universitaria: la progettazione di un insegnamento. Sono discusse teorie e tecniche per definire gli obiettivi formativi specifici di un insegnamento, e per costruire un *syllabus* che sia coerente con essi.

Il quarto incontro presenta metodi e tecniche di conduzione di una classe. In particolare sono illustrate, e poi applicate negli incontri laboratoriali, tecniche di gestione dell'aula e metodologie di *active learning*, sia nel caso di classi piccole sia nel caso di classi numerose.

Il quinto e il sesto incontro sono dedicati alla didattica a distanza (cosa quest'anno risultata particolarmente utile e tempestiva: questi incontri si sono svolti a febbraio 2020, poco prima del *lockdown*). Per la precisione, il quinto incontro consiste in un'introduzione teorico-pratica a *Moodle*, strumento multivalente per la creazione e l'utilizzo di numerose forme di didattica a distanza. Il sesto incontro invece presenta, prevalentemente tramite l'utilizzo di *Moodle*, vari modelli, ambienti e tecnologie *e-learning* per la didattica, da usare in modo indipendente o come affiancamento e integrazione alla didattica in presenza.

Il settimo incontro, anche questo introdotto come specificità pisana, tratta i temi della comunicazione anche non verbale e del *public speaking*, affrontati grazie alla collaborazione di attori e insegnanti di

teatro: sono analizzate postura, respirazione, tono di voce, gestualità, e in generale tecniche di comunicazione verbale e non verbale nel contesto d'aula.

L'ottavo incontro discute il tema fondamentale della valutazione: valutazione diagnostica, formativa e sommativa; metodologie di valutazione per/degli apprendimenti; costruzione, sperimentazione e analisi di prove oggettive; predisposizione di una rubrica di valutazione.

Infine, il nono incontro serve da conclusione e ricapitolazione dell'intero percorso. Sono presentati e discussi con i corsisti i risultati dei questionari di valutazione dei singoli incontri e della seconda somministrazione del TPI (avvenuta nell'intervallo fra l'ottavo e il nono incontro). L'incontro si conclude con un *focus group* con i corsisti sugli aspetti positivi e negativi del percorso, e sulle prospettive di miglioramento e sviluppo dell'iniziativa.

Nella visione di ateneo relativa alla formazione alla didattica universitaria, il percorso *Insegnare a insegnare: le competenze di base per la didattica universitaria* è solo una parte, per quanto importante, di quello che aspira a essere un sistema più ampio e auspicabilmente stabile. Abbiamo già iniziato a offrire incontri di approfondimento riguardanti la didattica di specifiche aree (per esempio, sulla didattica in biologia o in fisica) o su tematiche determinate (per esempio sugli strumenti disponibili per una didattica a distanza che non si limiti alla mera riproposizione di lezioni in video e siano utilizzabili anche per integrare e sostenere la didattica in presenza). Inoltre, finanziamo ogni anno decine di progetti di innovazione didattica presentati autonomamente dai singoli docenti. Infine, contando anche sull'aiuto dei docenti che hanno seguito *Insegnare a insegnare*, intendiamo organizzare in un prossimo futuro un sistema di *peer mentoring* che possa supportare i docenti che vogliono sperimentare miglioramenti alla propria didattica.

Per concludere, ho il piacere di ringraziare tutti coloro che hanno contribuito alla riuscita di questo progetto: i docenti delle due edizioni del corso, il personale amministrativo che ha gestito gli aspetti logistici e finanziari, tutti i corsisti. Ma soprattutto voglio ringraziare Ettore Felisatti e i suoi collaboratori (in particolare Lorenza Da Re) senza cui nulla di tutto ciò sarebbe stato possibile.

2. Imparare a insegnare: un valore per docenti di ogni età – Maria Luisa Chiofalo

Motivazioni. È noto che i percorsi di formazione e reclutamento universitari, almeno per la generazione precedente a quella attuale, non sono concepiti per costruire competenze per la didattica e l'insegnamento. Si finisce con l'insegnare sulla base dell'esperienza. Di fatto, impariamo a insegnare in modo autodidattico, con tutta la libertà e i limiti di questa condizione. Infatti, la formazione è di per sé un processo, nel quale ogni giorno, anche in una stessa aula con gli stessi e le stesse studenti, si risolvono problemi scientifici ed educativi nuovi. In questo senso, nessun/a docente può considerarsi fino in fondo esperto/a.

L'esperienza è una preziosa maestra, ma se maturata in modo isolato e avulso da un sistema di ricerca didattica rischia di diventare autoreferenziale e di fissare errori che – per quanto piccoli – nel tempo si irrigidiscono funzionando da veri e propri ostacoli a un'azione formativa efficace. In effetti, il successo di un intervento formativo, di un processo di insegnamento e apprendimento, dipende in modo critico dalla disponibilità di almeno due tipi di risorse. Innanzitutto, la disponibilità di uno spazio e un tempo di formazione e ricerca didattica, accessibile in modo istituzionale, sia all'occorrenza che in forma sistematica, in cui il/la docente possa confrontarsi con pari di diversa esperienza e diverse discipline con il collante di un nucleo pedagogico. In secondo luogo ma non per ordine di importanza, la disponibilità di competenze e strumenti per la pianificazione e progettazione di singoli insegnamenti integrati in modo coerente nell'offerta formativa complessiva: infatti alla definizione dell'architettura formativa contribuisce ciascuno di noi, curando gli insegnamenti di cui è responsabile e concorrendo alla pianificazione che transita dai Consigli di Corso di Studi e di Dipartimento.

Alla luce di queste considerazioni può essere letta la richiesta di formazione pervenuta all'Ateneo di Pisa da docenti con maggiore esperienza rispetto a quella dei neoassunti, e la conseguente significativa adesione all'opportunità offerta da *Insegnare a insegnare*.

Di seguito è un'analisi ragionata di quelle caratteristiche del percorso formativo pisano che acquistano un valore particolarmente rilevante per docenti esperti/e, se ne discute l'efficacia di implementazione e si tracciano i possibili ambiti di miglioramento in vista di future edizioni.

Composizione dell'aula di apprendimento. Una caratteristica distintiva del percorso formativo dell'Università di Pisa è stata la partecipazione di docenti da tutte le aree disciplinari, anche se in maggioranza di origine scientifica. Questa osservazione induce almeno due ordini di considerazioni.

Innanzitutto, il valore di una formazione in un contesto trasversale alle discipline facilita l'individuazione di bisogni e problemi comuni a tutti gli insegnamenti disciplinari, dunque più probabilmente di carattere squisitamente pedagogico. Contemporaneamente, questo valore è naturalmente accompagnato dall'opportunità di trarre ispirazione da soluzioni nate in contesti diversi dal proprio che, opportunamente adattate, rappresentano un'occasione di innovazione in un approccio di creatività associativa. Inoltre, una tale osmosi tra settori disciplinari differenti stimola lo sviluppo di un umanesimo scientifico nell'approccio all'insegnamento, accende la curiosità e il divertimento di chi insegna – condizione necessariamente speculare alla curiosità e divertimento di chi apprende – e aiuta a consolidare la centralità della persona (studente e docente) nel processo educativo e formativo. In effetti, uno degli strumenti formativi utilizzati nel corso, il laboratorio di *microteaching* in gruppi disomogenei per provenienza disciplinare, ha generato entusiasmo e attivato desideri e intenzioni di collaborazioni interdisciplinari nella quotidianità futura.

D'altra parte, questo punto di forza può far riflettere sull'importanza di prevedere e condurre, in parallelo, percorsi formativi in contesti disciplinari: è quotidiana la necessità di individuare strategie efficaci per accompagnare i nostri e le nostre studenti nell'apprendimento di concetti, procedure, e applicazioni oggettivamente più ostiche, spesso per motivi riconducibili alla specificità del linguaggio utilizzato: in questo caso, i nodi sarebbero più efficacemente sciolti in un ambito di confronto e cooperazione tra docenti della medesima disciplina.

La seconda considerazione è legata alla maggiore partecipazione di docenti di area scientifica, che evidenzia forti bisogni ed evidenti desideri formativi. Indagare quanto questo dato sia consolidato (non occasionale) e possa caratterizzare anche altri Atenei, e indagarne le cause, può fornire spunti di riflessione funzionali alla pianificazione delle politiche di formazione. Qualora il dato sia consolidato e diffuso, si può ipotizzare che le sue origini siano riconducibili sia alla totale assenza di occasioni di ordinaria formazione a valore psico-pedagogico nei corsi di studio scientifici, che all'evidente mancanza di appropriatezza di linguaggio e sviluppo del pensiero scientifico riscontrata all'ingresso del sistema universitario, a causa delle più evidenti lacune accumulate dal sistema scolastico di istruzione. Dall'altra parte, un'ipotesi speculare potrebbe essere avanzata sui bisogni formativi di area umanistica, ovvero che l'offerta istituzionale possa saturare il desiderio formativo.

Focus sulle diverse abilità. Il modulo sulle diverse abilità è stato un tratto estremamente distintivo di *Insegnare a insegnare*, immediata conseguenza della consolidata esperienza dell'Università di Pisa nei servizi e percorsi per l'inclusione. Questo rappresenta in un certo senso il paradigma all'interno del quale muoversi, fondativo nell'azione di insegnamento indipendentemente dall'esperienza del/la docente. Infatti, l'insegnamento/apprendimento è un processo nel quale ogni giorno, anche in una stessa aula con gli stessi e le stesse studenti, si risolvono problemi disciplinari ed educativi nuovi, in cui – ispirandosi al pensiero di Howard Gardner – il futuro è nello sviluppo della mente disciplinare insieme a quella capace di fare sintesi, di creare, di pensare e determinare un agire etico e rispettoso [3]. L'orizzonte al quale tendere è dunque necessariamente la personalizzazione dell'intervento educativo e formativo sui talenti. Per definizione, l'esperienza non può essere sufficiente per mirare a questo orizzonte, e risulta invece necessario costruire consapevolezza sull'importanza strategica di associare all'esperienza lo sviluppo di competenze specifiche e la disponibilità quotidiana di servizi e contesti di competenze integrate, all'interno dei quali analizzare, discutere, e concepire soluzioni

innovative personalizzate. Soluzioni innovative perché i problemi sono ogni volta, infatti, nuovi. Personalizzare l'intervento su tutti i talenti significa creare un ambiente formativo felice in cui ogni persona si sente accolta per chi è, e contemporaneamente stimolata a sperimentare stili di apprendimento diversi dal proprio mentre assiste al successo formativo di altri.

Riconsiderare il focus sulle diverse abilità in un più generale sguardo strategico alla personalizzazione dell'intervento formativo mette in luce un bisogno emergente e urgente, fondativo e ad oggi non considerato: la questione di genere [4]. I dati nazionali ed europei sulle carriere di studio pongono in modo centrale la domanda di quanto e come il sistema di istruzione – dal nido all'università – sia adeguatamente disegnato per riconoscere il modo differente che caratterizza l'apprendimento di persone di genere differente sulla base di un simbolico differente. Quanto il nostro sistema di educazione e formazione riesce a parlare, a far sentire nell'aula giusta e nel momento giusto, sia studenti che studentesse: nelle storie che narriamo per mettere in luce come nascono, si sviluppano e si diffondono le idee nuove, nelle motivazioni che condividiamo per accendere la curiosità in aula e alimentarla come carburante indispensabile per la fatica di apprendimento che segue, nel modello di ruolo che offriamo nella nostra soggettività e con la nostra personalità di docenti. Una questione di non poco conto. Da un punto di vista quantitativo, perché riguarda circa la metà della popolazione studentesca e di quella accademica. Da un punto di vista qualitativo, perché tenerne conto significherebbe liberare talenti autentici e non tenerne conto chiudere le menti nelle gabbie dove spesso già le troviamo, prima ancora di iniziare.

Focus sugli strumenti digitali. Questo aspetto va in realtà a braccetto con il focus sulle diverse abilità e la personalizzazione dell'intervento formativo, dal quale eredita anche l'importanza strategica per tutti i docenti e tutte le docenti, indipendentemente dall'esperienza anagrafica. Infatti, l'approccio del corso è stato funzionalmente centrato sull'innovazione didattica analogica, alla quale è stato dedicato un intero modulo di per sé, sulla quale innestare l'innovazione in termini di strumenti digitali. L'uso di tecnologie digitali non rappresenta di per sé un'innovazione. Lo diventa nel momento in cui le tecnologie digitali vengono concepite e utilizzate per rendere più facile una nuova strategia didattica necessaria a risolvere un problema o, in alcuni casi, per renderla addirittura semplicemente possibile. Il significato di questa considerazione, piuttosto ovvia già a sé stante, ha acquistato un valore potente in tempo Covid. Chi ha partecipato al corso *Insegnare a insegnare* 2019-2020, al quale si sta facendo riferimento, aveva completato tutti i moduli – tranne quello sulla valutazione e quello finale – appena prima del *lockdown* e del passaggio alla didattica a distanza. Su questo punto ci soffermeremo nel paragrafo conclusivo.

Focus teorico e pratico sulla progettazione. Ciascuno e ciascuna di noi progetta gli insegnamenti di cui è responsabile e contribuisce – nei Consigli di Corso di Studio cui afferisce (anche più di uno, tutti differenti) e in Consiglio di Dipartimento – a progettare l'architettura dei corsi in cui insegna. Questa parte dell'attività accademica, e il tempo ad essa dedicato, è di importanza strategica per il successo formativo delle nostre e dei nostri studenti, per il benessere individuale di docenti e personale amministrativo, e il benessere organizzativo dell'intera comunità. È di importanza strategica per tracciare l'orizzonte della nostra missione, disegnarne i dettagli, affinare gli strumenti di bordo (e in alcuni casi inventarne di nuovi), e individuare le risorse necessarie e massimizzarne l'impatto. La pianificazione è un'arte e una scienza molto seria, di cui ogni componente degli organi decisionali ha un pezzetto di responsabilità individuale, oltre a quella collettiva che si potrebbe avere quando si assumono temporaneamente funzioni direttive. Pertanto, non può essere lasciata ad un apprendimento autodidattico, con il solito rischio di autoreferenzialità al quale si associa quello inevitabile di inefficienza. Di più, se per il personale neoassunto queste competenze sono tutte da costruire, per quello in servizio da tempo può accadere che ciò che si sa debba prima essere smontato e rimontato pezzo per pezzo perché funzioni meglio. Non per caso questo modulo è stato tra i più apprezzati dalle persone partecipanti al corso *Insegnare a insegnare* e ha prodotto immediati cambiamenti pratici (e talvolta qualcuno di quei conflitti che aiutano a crescere).

Focus sulla valutazione. Dei tanti aspetti di un processo di insegnamento rispetto ai quali è molto rischioso agire in modo isolato e autodidattico, la valutazione rappresenta probabilmente il paradigma di riferimento. Il processo di valutazione è al cuore della funzione pedagogica, della misura del suo successo e dell'individuazione degli ambiti di miglioramento sia per il percorso di insegnamento che per quello di apprendimento. Come per la personalizzazione dell'intervento formativo, anche il processo di valutazione è dinamicamente in relazione con i problemi sempre nuovi che ci troviamo a risolvere in aula ogni giorno. La sua adeguatezza è di per sé il risultato di un processo strategico per l'intero sistema di ricerca didattica. Riconsiderare il sistema di valutazione per un proprio insegnamento sulla base dell'esperienza senza una base teorica e un confronto con colleghe e colleghi nello stesso (per la valutazione disciplinare) e in diversi (per la valutazione delle *soft skills*) ambiti disciplinari, è come navigare di notte in mare aperto senza strumenti di bordo. Anche in questo, le difficoltà nel ripensare i processi di valutazione a distanza in tempo Covid sono di insegnamento. E non per caso, anche questo modulo è stato tra i più apprezzati nel corso 2019-2020.

Una riflessione conclusiva: imparare a insegnare prima e al tempo del Covid. Come anticipato, il corso *Insegnare a insegnare 2019-2020* si è svolto quasi interamente prima del *lockdown* per l'emergenza Covid. In effetti, chi ha partecipato al corso ha avuto l'opportunità di sperimentare quanto appreso nel tempo della cosiddetta emergenza. Una riflessione su questo aspetto può acquistare qui un valore generale e divenire un'occasione preziosa per le considerazioni conclusive.

Il tempo Covid ha senza dubbio amplificato criticità e opportunità del nostro sistema didattico [5]. In questo senso, definirlo un tempo di emergenza rischia di condurre a una sottovalutazione della sua portata e a mancare l'opportunità dell'insegnamento che se ne può trarre. Covid rappresenta un tempo di crisi in cui, come da etimo, discernere la pula dal grano, individuare opportunità per innovare, accedere a un tempo opportuno espanso per ripensare e ripensarsi. Il dibattito nazionale (e internazionale) si è più spesso focalizzato sulle virtù e i difetti della didattica a distanza. E anche questa è una epifania dello stato critico del sistema. Come insegnano le esperienze di formazione e ricerca didattica attivate in modo illuminato e in tempi non sospetti in diverse Università italiane (di cui a questo volume), il problema non è didattica a distanza sì o no, ma perché, in relazione e per cosa, come e quando.

Immaginiamo per un attimo che prima di Marzo 2020 ogni sistema di istruzione e formazione di ogni Paese del mondo si fosse posto da tempo il problema di formare i propri e le proprie docenti all'insegnamento, provvedere un contesto di ricerca e sperimentazione per l'innovazione analogica dei processi di apprendimento e relativi strumenti digitali ad essa funzionali, orientati alla personalizzazione dell'intervento e alla capacità di (ri)progettazione, e un complesso di servizi di supporto psico-pedagogico e tecnologico (analogico e digitale). Come ciascuno/a di noi e i sistemi di istruzione nel loro complesso avrebbero affrontato il tempo Covid19?

La risposta è piuttosto ovvia. Da questo esercizio astratto (nessun sistema di istruzione era davvero pronto) svolto nella concretezza dolorosa e inedita del tempo che ciascuno/a di noi ha realmente vissuto, possiamo trarre un insegnamento potentissimo sul valore della ricerca e formazione didattica e la priorità da assegnarle in ogni sistema paese.

REFERENZE

[1] www.teachingperspectives.com

[2] Daniel D. Pratt, Dave Smulders et al.: *Five perspectives on teaching: mapping a plurality of the good*, 2nd edition, Krieger publishing, Malabar, Florida (USA), 2016.

[3] Howard Gardner: *Five Minds for the future*, Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts (USA), 2006.

[4] Giovanna Galletti: "L'incredibile valore dell'inadeguatezza femminile", in *Buddismo e Società* n. 196 (2019).

[5] <http://magazine.cisp.unipi.it/> a cura del Centro Interdisciplinare Scienze per la Pace dell'Università di Pisa.

