

Formazione iniziale dei docenti (atto n. 205)

Audizione alla VII Commissione della Camera

(20 maggio 2010)

CONSIDERAZIONI GENERALI

Da molti anni è consapevolezza diffusa che l'evoluzione culturale, tecnologica e globalizzata delle società, pongano alla scuola nuove sfide e nuovi compiti. Tutto ciò richiede ai docenti una preparazione molto più articolata e solida di quella che era prevista anche solo dieci anni fa. Oggi viene richiesto agli insegnanti non solo di padroneggiare i contenuti disciplinari, ma di utilizzarli a fini educativi, così come viene richiesto di gestire e costruire relazioni e conoscenze in classi multiculturali e multietniche, di padroneggiare le competenze-chiave europee, di usare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, di saper promuovere l'educazione alla legalità, alla cittadinanza, all'apprendimento per tutto l'arco della vita. Insomma, l'insegnante (da considerare un professionista dell'apprendimento) deve saper tenere sotto controllo molte variabili: dall'organizzazione del lavoro d'aula, al sostegno, dalla verifica e valutazione delle attività svolte al lavoro dei dipartimenti, fino alla messa a punto di strategie e metodi di insegnamento differenziati per sostenere l'apprendimento dei ragazzi più deboli, dei diversamente abili e di quelli più veloci ad apprendere.

Inoltre, c'è da tenere presente che la scuola dell'autonomia ha ampliato il terreno della funzione docente: l'art. 6 del Regolamento dell'autonomia, (Dpr 275/99) - che caratterizza le scuole come *centri di ricerca* in materia di innovazione metodologica, disciplinare e didattica, e come *sedes di progettazione educativa* - riconosce ai docenti un ruolo centrale, strategico e autonomo nelle decisioni e nelle scelte culturali, didattiche, organizzative e gestionali.

Per costruire un tale profilo professionale sono necessarie competenze riconducibili prevalentemente a sei aree:

1. *Le competenze disciplinari*, ovvero quel bagaglio culturale che ogni docente deve possedere relativamente alle materie di insegnamento. Tali conoscenze dovranno essere solide, ben strutturate, da aggiornare continuamente. Non c'è relazione o mediazione didattica che funzioni se il docente non possiede le competenze disciplinari necessarie per insegnare.

2. Le *competenze epistemologico-didattico-disciplinari*, che corrispondono alla capacità di utilizzare le competenze disciplinari per fini educativi: saper padroneggiare il proprio sapere a seconda dell'età dei ragazzi, degli obiettivi stabiliti, dei ritmi di apprendimento di bambini e ragazzi, dei loro interessi.
3. Le *competenze psico-pedagogiche*, necessarie per entrare in rapporto con gli allievi, per realizzare una positiva comunicazione didattica, una proficua relazione educativa; per riconoscere i problemi tipici delle varie fasi di età, le dinamiche e i conflitti che nascono all'interno della classe, tra gli alunni o tra alunno e insegnante; per riconoscere i problemi e saperli gestire.
4. Le *competenze relative alle tecnologie didattiche*, importanti per organizzare l'apprendimento in aula e, specificamente per l'uso del computer e della rete, per insegnare ai ragazzi come selezionare il materiale scaricabile da internet, come avvalersene per un apprendimento sistematico e duraturo, oltre che per tutte le operazioni didattiche che con tali tecnologie si possono fare.
5. Le *competenze organizzative e di relazioni tra pari*, fondamentali per costruire il proprio percorso di lavoro con i colleghi del Consiglio di classe, di un Dipartimento disciplinare, di un gruppo di programmazione, con i propri alunni, con l'extrascuola. È decisiva, infatti, per una maggiore efficacia educativa la capacità di lavorare insieme ai propri colleghi, anche di ordini di scuola precedenti e successivi, in funzione dell'attuazione del curriculum verticale.
6. Le *competenze di ricerca e sperimentazione*, indispensabili a individuare i percorsi didattici più efficaci, le metodologie e le strategie più utili, anche ai fini del sostegno e del recupero, dell'approfondimento e del perfezionamento di conoscenze e abilità. Tale competenza andrebbe sviluppata anche in raccordo con l'università.

È dunque necessario e urgente porre mano alla definizione di un percorso universitario dedicato all'insegnamento non solo per gli effetti che ne potranno derivare sull'insieme del sistema scolastico, ma perché il ritardo in questo settore rischierebbe di alimentare nuove forme di precariato con conseguenti sanatorie, concorsi riservati, disparità di trattamento per gli accessi nella scuola, con conseguente abbassamento della qualità e dell'efficacia del sistema scolastico stesso. È stato sufficientemente descritto quanto la condizione di precarietà di chi insegna abbia influito negativamente sulla qualità del sistema di istruzione: la mancanza di continuità didattica, l'incertezza del futuro, la scarsa motivazione ad aggiornarsi e a collaborare con gli altri colleghi hanno rappresentato e rappresentano indubbi fattori di debolezza.

NEL MERITO DELLO SCHEMA DI DECRETO

Il Cidi esprime una forte preoccupazione per l'impostazione complessiva che lo schema di decreto assegna alla formazione iniziale dei docenti e per la figura professionale che attraverso tale formazione si intende costruire.

In particolare, sottolinea quanto segue:

- Lo schema di decreto non affronta la questione del reclutamento, mentre l'art. 2, comma 416, della legge finanziaria 2008, ha affidato ad un regolamento del Miur la definizione dei requisiti, delle modalità di formazione dei docenti e del reclutamento, prevedendo l'accesso alla professione attraverso concorsi pubblici da bandire ogni due anni nei limiti delle risorse disponibili (in relazione a ciò è stato abrogato l'art. 5 della legge 53/03). Sarebbe stato quindi opportuno conoscere l'ipotesi relativa al reclutamento dei docenti per considerare il complessivo quadro: dai corsi di laurea, al post-lauream "finalizzato", fino agli accessi nella scuola. Sono aspetti collegati che devono essere definiti insieme: non si giustifica perciò la tempistica diversa di uno specifico regolamento relativo al reclutamento dei docenti, neppure considerando che ci vorranno 5 o 6 anni prima che i futuri insegnanti concludano i loro corsi, né considerando che il Miur per il momento è obbligato ad attingere dalle graduatorie ad esaurimento e che per il prossimo triennio la possibilità di immettere in ruolo i nuovi docenti è molto scarsa.
- La separazione e la differenziazione così netta, in base agli ordini di scuola, del percorso di formazione iniziale corrisponde ad una logica piramidale del ruolo degli insegnanti. Tale separazione non risponde ai bisogni del sistema scolastico in quanto:
 1. molte delle attuali caratteristiche del profilo professionale sono analoghe per gli insegnanti di tutti gli ordini di scuola;
 2. alcuni importanti e recenti provvedimenti ministeriali (oltre che la ricerca psico-pedagogica più accreditata) tendono a valorizzare gli elementi di continuità a cominciare dalla scuola dell'infanzia al biennio della scuola superiore, fino alla conclusione del percorso scolastico. Le più significative esperienze didattiche considerano il curriculum verticale dai tre ai 19 anni l'elemento fondamentale del processo di insegnamento/apprendimento;
 3. la mobilità degli insegnanti all'interno del sistema scolastico è prevista anche dalla revisione delle classi di concorso.

Le giuste e importanti differenze/discontinuità relative agli approfondimenti epistemologici-disciplinari-didattici che le varie fasce di età impongono a chi insegna dovrebbero essere

valorizzate e costruite nel biennio “finalizzato” attraverso un corretto ed efficace sistema di crediti formativi.

Soprattutto non ci sembra opportuno mantenere in vita e rafforzare (il corso di laurea in *scienze della formazione primaria* passa infatti da quattro a cinque anni) un percorso di laurea finalizzato esclusivamente all’insegnamento, quasi a delineare un unico canale formativo per i futuri insegnanti della scuola dell’infanzia e primaria già a partire dal *liceo delle scienze umane*, che lo schema di regolamento sui licei ha introdotto. Con il rischio che l’accesso al corso di laurea in *scienze della formazione primaria* sia di fatto riservato solo a coloro che provengono dal *liceo delle scienze umane* e che, di conseguenza, gli studenti che provengono da tale liceo abbiano a disposizione soltanto tale corso di laurea per l’accesso all’Università.

È vero che in alcuni paesi europei la formazione per i docenti di scuola primaria adotta un modello curricolare “integrato” tra discipline e area educativo/professionalizzante, mentre la formazione per i docenti di scuola secondaria prevede un modello “consecutivo”: primo triennio (*Bachelor*) contenutistico, seguito dal percorso educativo/professionalizzante. Ovunque, però, la parte educativo/professionalizzante combina strettamente le scienze “accademiche” dell’educazione con le didattiche disciplinari e con il tirocinio, in un percorso di permanente andata e ritorno tra teoria e pratica. Nel modello consecutivo invece le competenze educativo/professionalizzanti sono fornite, teoriche e pratiche insieme, nel percorso post-triennio (generalmente due anni). In nessun caso esso ha il carattere di un titolo di 2° livello (*Master*) disciplinare. La quota *school-based* (tirocinio) è ovunque almeno del 20%, talora del 40% sul totale del curriculum; percentuali quali l’8% (24 CFU su 300), nel documento prevista per la formazione primaria, o addirittura del 3,3% (12 CFU su 360) per la formazione secondaria, apparirebbero perciò inconcepibili.

Lo schema di decreto in esame introduce invece separazione persino tra scuola media e superiore. Il percorso di formazione iniziale dovrebbe essere uguale per i docenti di tutti gli ordini di scuola (laurea triennale più un biennio “finalizzato”). Nel biennio “finalizzato” gli obiettivi formativi dovrebbero essere centrati in modo equilibrato sia sul completamento delle competenze disciplinari (differenziate sul piano quantitativo) relativamente alle specifiche classi di concorso, sia su competenze epistemologico-didattico-disciplinari, sia su competenze psico-pedagogiche, sia su attività di tirocinio presso le scuole.

- Tutta la materia meritava un maggior approfondimento: l’accesso alle SSIS è stato bloccato nella convinzione che sarebbero stati necessari molti anni prima di esaurire le attuali

graduatorie; risulta invece che, in molti casi, esse siano esaurite o si stiano per esaurire e che aumentino i casi di supplenze, anche annuali, affidate ai non abilitati. Pertanto - in via transitoria - si darà luogo all'anno abilitante TFA (Art. 15). Per evitare perciò che la formazione degli insegnanti sia ridotta per molti anni al solo anno di tirocinio, sarebbe necessario prevedere che, fino a quando non perverranno a tale anno quelli che avranno seguito i nuovi curricula di laurea magistrale finalizzata all'insegnamento, l'anno transitorio di TFA sia potenziato tramite attività formative che aggiungano ulteriori crediti (sostitutivi della parte "finalizzata" non svolta prima) a quanto è già previsto nell'anno. In prevalenza essi dovrebbero sviluppare i laboratori delle didattiche disciplinari, vera cerniera tra teoria e pratica.

- L'idea di un tirocinio formativo attivo svolto sotto la preponderante regia dell'Università non giova alla scuola. Così come non ricade positivamente sulla scuola che sia l'Università a rilasciare (a conclusione dell'anno di tirocinio e previo superamento dell'esame finale) l'abilitazione all'insegnamento. L'abilitazione si dovrebbe conseguire (certamente dopo l'anno di tirocinio nella scuola) previo superamento di un concorso pubblico, bandito dal Ministero dell'Istruzione. Ribadiamo perciò anche in questa occasione che la potestà data all'Università di rilasciare l'abilitazione (cosa che certamente non è da imputare al presente schema di decreto) esprime un'idea molto arretrata dell'insegnamento nella scuola. È una potestà funzionale a quella visione gerarchica del rapporto scuola/università che vive ancora oggi (e che trapela in parecchi passaggi dello schema di decreto), che però non incoraggia quel costruttivo e paritario rapporto utile a entrambi i soggetti. L'Università è in testa a ogni espressione di sviluppo della professione docente, mentre si ignorano le competenze degli insegnanti, si confina il sapere scolastico in un ambito di minorità, si sottraggono alla scuola alcune fondamentali condizioni per esercitare la propria autonomia. Basti considerare l'art. 10 (TFA) che affida buona parte della gestione delle attività di tirocinio all'Università (è infatti affidata al Consiglio di corso di tirocinio che è composto in modo prevalente da accademici) e che la Commissione d'esame, nominata dalle autorità accademiche, vede una composizione non equilibrata di docenti universitari e di scuola, benché l'esame finale abbia valore abilitante. Anche l'art. 11 (docenti tutor) svuota di significato la funzione della scuola e di ogni suo progetto riconducendo a scelte burocraticamente e rigidamente definite il compito delle varie figure di tutor. Si esprime in ciò una concezione della cultura scolastica e della pratica didattica che diffusamente non corrisponde alla realtà. Non si tiene sufficientemente conto (benché evocato nell'art. 2, comma 2, dello schema di decreto

in esame) del DPR 275/99 sull'Autonomia delle istituzioni scolastiche, in particolare dell'art. 6 (autonomia di ricerca, sperimentazione, sviluppo), che ha promosso nelle scuole ampi spazi di ricerca e sperimentazione nei vari ambiti del sapere con conseguenti importanti risultati sull'apprendimento di bambini e ragazzi. Eppure sembrava acquisita la considerazione che *cultura accademica* e *cultura scolastica* fossero due entità che operano attraverso modalità del tutto diverse e per fini affatto coincidenti; e che un conto è la competenza storica o linguistica o matematica, altro è la competenza per insegnare, ai vari livelli di età, la storia, la lingua, la matematica.

Il sistema scolastico perciò dovrebbe essere coinvolto in modo più significativo nella progettazione e nella realizzazione del percorso di formazione iniziale (sia nel corso di laurea in scienza della formazione primaria, sia nel biennio “finalizzato” nelle attività di laboratorio e in tutte le didattiche, sia – soprattutto - nell'anno di tirocinio formativo attivo) con una precisa corresponsabilizzazione negli organismi decisionali.

- Uno dei principali obiettivi del biennio “finalizzato” dovrebbe essere quello di costruire nei futuri insegnanti la cultura dell'aggiornamento e della cura della propria professionalità. A tal fine sarebbe necessario che la formazione iniziale non sia solo sede di “lezioni”, ma rappresenti uno spazio autentico di ricerca e sperimentazione didattica da costituirsi attraverso gruppi misti di docenti (università/scuola), capace di realizzare anche progetti di formazione in servizio (docenti in formazione che convivono con colleghi che tornano alla formazione). Nello stesso tempo l'attività di tirocinio nella scuola dovrebbe prevedere la partecipazione dei docenti in formazione anche nel lavoro dei dipartimenti disciplinari, nei gruppi di ricerca e sperimentazione, nelle attività di formazione.
- Il sistema di corsi a numero programmato è comunque produttore di precariato: non è possibile (e non sarebbe giusto) garantire l'assunzione a tutti coloro che hanno concluso positivamente l'anno di TFA, sicché la presenza di abilitati “a spasso” sarà inevitabile, e potrà essere limitata solo se si riuscirà a trovare il giusto equilibrio - finora mai trovato - tra il numero in ingresso e le “probabili” assunzioni; oltre che scommettendo su un organico funzionale nelle scuole (che invece è stato tagliato) e/o su un orario scuola per gli insegnanti (e non cattedra come è oggi) capace di coprire tutte le esigenze organizzative e di funzionamento, comprese quelle delle supplenze di cui ormai si conoscono le percentuali. I tagli alla scuola non risolvono il problema, anzi sono destinati ad alimentare la mole del precariato, perché i docenti-supplenti, specie di alcune discipline, sono destinati ad avere scarse probabilità di essere assorbiti dalle scuole.