

LA FORMAZIONE INIZIALE DEI DOCENTI

OSSERVAZIONI GENERALI

La formazione iniziale degli insegnanti è questione importante e complessa perché tocca ingranaggi fondamentali del funzionamento del sistema scolastico: dal profilo professionale del futuro docente al reclutamento; dalle classi di concorso alla stabilizzazione degli organici; fino al rapporto tra università e scuola.

Non è facile formulare un percorso di formazione iniziale per gli insegnanti efficace, sostenibile, condiviso, capace di disegnare il nuovo profilo docente coerente con la scuola autonoma e nello stesso tempo capace di dare identità a una professione sempre più complessa e mai definibile una volta per tutte. Ci rendiamo perciò conto delle difficoltà e dei problemi che anche la Commissione coordinata dal prof. Israel deve aver affrontato: ringraziamo pertanto il professore e la commissione per il lavoro svolto.

Pur tuttavia dobbiamo sottolineare la non condivisione dell'impostazione di fondo e di molte delle soluzioni presenti nel documento, perché troppo legate ad una logica interna all'Università e poco rispondenti agli interessi e alle attese della scuola; esse sembrano essere il mero punto di mediazione tra "desiderata" di diverse corporazioni accademiche.

I PUNTI DI NON CONDIVISIONE

- Non condividiamo la separazione e differenziazione così netta, in base agli ordini di scuola, del percorso di formazione iniziale per gli insegnanti perché non rispondente ai bisogni attuali del sistema:
 1. molte delle caratteristiche del profilo professionale sono analoghe per tutti gli insegnanti;
 2. alcuni importanti e recenti provvedimenti ministeriali tendono a valorizzare gli elementi di continuità del 1° ciclo, fino al biennio della scuola superiore;
 3. le più significative esperienze didattiche considerano il curriculum verticale dai tre ai 16 anni un elemento fondamentale nel complesso processo di insegnamento/apprendimento: generativo di conoscenza e di piena acquisizione di contenuti disciplinari.

Tale differenziazione non risponde neppure alla necessaria mobilità degli insegnanti all'interno del sistema scolastico; mobilità prevista anche dalla revisione che si sta facendo delle classi di concorso. Le giuste e importanti differenze che le diverse fasce di età impongono all'insegnamento dovrebbero essere valorizzate e costruite nel biennio *post lauream* attraverso un corretto ed efficace sistema di crediti formativi.

In particolare, non ci sembra opportuno mantenere in vita e rafforzare un percorso di laurea finalizzato esclusivamente all'insegnamento (il corso di laurea in *scienza della formazione primaria* passa infatti da quattro anni a cinque), 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 introduce). Con il rischio che l'accesso al corso di laurea in *scienza della formazione primaria* sia riservato solo a coloro che provengono dal *liceo delle scienze umane* e che gli studenti che provengono da tale liceo abbiano a disposizione soltanto il corso di laurea in *scienza della formazione* come accesso all'Università.

E' vero che in alcuni Paesi europei la formazione per i docenti di scuola primaria adotta un modello curricolare "integrato" tra discipline contenutistiche 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.

Il documento introduce separatezza persino tra scuola media e superiore, là dove non vi era mai stata prima alcuna diversificazione.

Il Cidi ritiene che il percorso di formazione iniziale per l’insegnamento debba 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.

Bisognerebbe inoltre ricondurre a unità sostanziale, per modalità formative, tirocini e contenuti non specifici, anche la formazione dei docenti di materie artistiche e musicali attualmente, di fatto, marginalizzata nei corsi Cobaslid delle Accademie di Belle Arti e dei Conservatori.

- L’intera questione avrebbe probabilmente richiesto come punto di partenza un esame attento e obiettivo della situazione esistente. L’accesso alle SSIS è stato infatti 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. Tanto che si fa strada l’idea che - in via transitoria - si darà luogo all’anno abilitante TFA. 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, il corso post-laurea sia potenziato (tre semestri anziché due, 90 crediti) tramite attività formative che aggiungano 30 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.
- Il documento non affronta la questione del reclutamento, laddove l’art. 2, comma 416, della legge finanziaria 2008, ha rinviato a un regolamento del Ministro dell’Istruzione 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 opportuno conoscere anche l’ipotesi relativa al reclutamento dei docenti per considerare il complessivo quadro: dai corsi di laurea, al post-laurea “finalizzato”, fino agli accessi nella scuola.
- Il Cidi è inoltre contrario ad una laurea con valore abilitante e a un tirocinio svolto sotto la preponderante regia dell’Università, la quale dovrebbe anche valutare, non si sa bene con quali specifiche competenze, le attitudini relazionali e comunicative dei futuri docenti della scuola secondaria di primo grado. Attitudini che invece andrebbero sviluppate e verificate, in un periodo di tirocinio effettivo presso la scuola, sotto la responsabilità e la guida di insegnanti che posseggono la cultura, le competenze, la professionalità necessari per svilupparle e verificarle. Saper insegnare è l’effetto di specifiche competenze che non si improvvisano né si costruiscono in astratto.

Riteniamo comunque 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. Il Quaderno bianco ha descritto quanto il precariato 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 rappresentano indubbi fattori di debolezza.

IL PROFILO DEL DOCENTE NELLA SCUOLA DELL'AUTONOMIA

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 appena 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. Nella scuola attuale, dove le variabili si moltiplicano e si presentano sempre meno prevedibili, sono indispensabili perciò vari tipi di competenze da acquisire in un biennio universitario post lauream "finalizzato" all'insegnamento.

La scuola dell'autonomia inoltre ha ridisegnato il profilo docente, dando un nuovo ruolo e una nuova funzione alla professionalità degli insegnanti, soprattutto sul terreno della ricerca e della sperimentazione didattica¹, con l'obiettivo di far fronte alla complessità del processo di insegnamento e apprendimento e di regolare in ogni circostanza l'azione didattica: dall'organizzazione del lavoro d'aula, al sostegno, dalla verifica e valutazione dell'attività svolta al lavoro dei dipartimenti, fino alla messa a punto di strategie e metodi di insegnamento differenziati per sostenere l'apprendimento dei ragazzi più deboli e degli allievi diversamente abili.

Per costruire un tale profilo professionale siamo convinti che siano necessarie competenze riconducibili prevalentemente a cinque 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

¹ L'art. 6 del Regolamento dell'autonomia, il Dpr 275/99, caratterizza le scuole come *centri di ricerca* in materia di innovazione metodologica, disciplinare e didattica, e come *sedes di progettazione educativa*. Alle scuole viene quindi riconosciuto un ruolo centrale, strategico e autonomo nelle decisioni e nelle scelte culturali, didattiche, organizzative e gestionali.

all'interno della classe, tra gli alunni o tra alunno e insegnante; per riconoscere i problemi e saperli gestire.

4. Le *competenze organizzative*, 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.
5. Le *competenze di ricerca e sperimentazione*, indispensabili a ridisegnare il profilo professionale del docente della scuola dell'autonomia e a individuare i percorsi didattici più efficaci, le metodologie e le strategie più utili, anche ai fini del sostegno e del recupero. Tale competenza va sviluppata anche in raccordo con l'università.

IL BIENNIO "FINALIZZATO".

IN PARTICOLARE ANDREBBERO CURATE:

- la qualità degli insegnamenti delle didattiche disciplinari; un conto, infatti, è la competenza storica o linguistica o matematica, altro conto è la capacità di insegnare ai vari livelli di scuola la storia, la lingua, la matematica. A tal fine andrebbero valorizzate le competenze presenti nella scuola (si potrebbero selezionare i docenti attraverso concorsi e in base a curricula che attestino le esperienze maturate sul campo).
- La qualità dei laboratori; ai fini di una didattica laboratoriale è fondamentale che sia limitato il numero degli studenti e che sia centrale l'apporto della scuola.
- La scelta di un insegnante di riferimento per le attività di tirocinio, che faccia da raccordo tra scuola e università; a tale incarico si dovrebbe accedere per concorso, con semi-esonero dall'insegnamento, per un tempo non superiore ai tre anni. L'esperienza svolta dovrebbe valere ai fini della valorizzazione professionale e di eventuali concorsi.

Scheda di proposte relative alla Formazione iniziale dei docenti

A. Laurea magistrale

1. I percorsi definiti dal Documento del Gruppo di Lavoro prevedono un accesso a numero programmato. È possibile e come valutare nelle modalità di accesso e nel percorso l'attitudine all'insegnamento?

Il Cidi ritiene che non sia possibile valutare in ingresso, attraverso test, l'attitudine all'insegnamento. Per altro, a tale modalità di valutazione è contraria -per questo tipo di professionisti- anche la maggior parte degli psicologi. La valutazione in ingresso deve perciò riguardare solo l'adeguatezza delle basi conoscitive disciplinari. Durante il percorso, invece, non solo il tirocinio (quello "diretto", e la riflessione in gruppo sullo stesso), ma anche le attività laboratoriali e seminariali possono consentire la valutazione di qualità relazionali e comunicative.

2. Il Documento del Gruppo di Lavoro prevede una differenziazione del percorso tra formazione dei docenti della scuola primaria, secondaria di primo grado e di secondo grado. È corretto prevedere

una specializzazione che superi una concezione “piramidale” dell’insegnamento, in cui ogni grado di scuola abbia pari dignità?

Certamente ma bisognerebbe ribaltare la logica del Documento: è del tutto evidente infatti che la costruzione non di due, ma addirittura di tre modelli radicalmente differenti rafforza la concezione piramidale.

3. Come assicurare una formazione iniziale che possa comunque assicurare la mobilità tra i vari gradi dell’istruzione?

Occorrerebbe anche qui pensare a un sistema del tutto diverso da quello proposto nel Documento. Si andrebbe nella direzione voluta se, come già detto precedentemente, si prevedesse per tutti gli insegnanti una laurea disciplinare (1° livello, 3 anni), seguita da percorsi differenziati: un biennio fortemente pedagogico-educativo (includente adeguato tirocinio), per la scuola dell’infanzia e primaria; un biennio che integri approfondimenti disciplinari, didattiche e scienze educative (includenti adeguato tirocinio) per tutta la Secondaria di primo e secondo grado.

4. Quali modelli organizzativi universitari ritenete più idonei per poter favorire il raccordo tra componente disciplinare e componente pedagogico - didattica?

La tradizione accademica, ancor più di quella scolastica, ha privilegiato quasi sempre le separatezze disciplinari. Per superare tale situazione è indispensabile che la sede di formazione professionale degli insegnanti abbia il massimo di unitarietà inter-e trans-disciplinare, coinvolgendo insieme le discipline contenutistiche e le scienze educative (le quali, tra l’altro, oggi vanno al di là dell’area “pedagogico-didattica”: basti ricordare il ruolo sempre più rilevante che devono avere la sociologia dell’educazione o le tecnologie didattiche). Solo una sede universitaria comprensiva consente un efficace dialogo con il mondo della scuola, che non potrebbe confrontarsi separatamente con una pluralità di Facoltà, ognuna separatamente interessata a singole abilitazioni.

B. Tirocinio formativo attivo

1. Come valorizzare il ruolo delle Istituzioni scolastiche?

Finora la scuola è stata gerarchicamente subordinata all’università: tra scuola e università deve invece esserci un rapporto paritario e di reale collaborazione. Da una parte, il solo insegnamento accademico, disciplinare e trasversale (riservato cioè alle analisi settoriali e teoriche dei saperi scientifici e pedagogici) è sterile per il futuro docente volto alla ricerca di modelli traducibili nella dimensione scolastica delle conoscenze e della relazione educativa; dall’altra, la cultura della scuola e il tirocinio, se autoreferenziali (privi cioè del rapporto con la ricerca scientifica), indeboliscono la funzione formativa delle discipline.

Dovrebbe essere ormai acquisita la considerazione che la *cultura accademica* e la *cultura scolastica* sono 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 conto è la competenza per insegnare, ai vari livelli di scuola, la storia, la lingua, la matematica.

Il sistema scolastico perciò dovrà essere coinvolto in modo significativo nella progettazione e nella realizzazione del percorso di formazione iniziale (sia nel corso di laurea in scienza della formazione primaria, sia nel biennio post-laurea, “finalizzato”) con una precisa corresponsabilizzazione negli organismi decisionali.

In tale contesto andrebbero individuate strutture di consulenza e di raccordo inter- e - trans disciplinari per la progettazione, realizzazione e monitoraggio dei percorsi formativi in grado di far

interagire il sistema universitario e il sistema scolastico. Tali strutture (regionali e/o provinciali) dovrebbero assicurare anche il monitoraggio e il coordinamento delle Istituzioni scolastiche nelle quali si svolge il tirocinio degli specializzandi.

2. Con che criteri selezionare le sedi del Tirocinio e gli insegnanti tutor?

In base a criteri prestabiliti che facciano riferimento alla produzione didattica, alla ricerca, alla sperimentazione, all'innovazione, all'aggiornamento e alle cosiddette buone pratiche di scuola.

4. Quanto deve pesare nella valutazione finale l'attività di tirocinio?

Il tirocinio svolto presso le Istituzioni scolastiche deve concludersi con un giudizio finale da parte del Comitato di valutazione della scuola e deve pesare in modo significativo nella valutazione finale degli studenti.

5. La migliore preparazione didattica e disciplinare non è comunque sufficiente a formare un insegnante "una volta per tutte". Quali strumenti ritenete utili per favorire, già nella formazione iniziale, l'attitudine all'aggiornamento professionale e alla ricerca didattica e metodologica?

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 è necessario che il luogo responsabile della 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 deve prevedere la partecipazione dei docenti in formazione anche nel lavoro dei dipartimenti disciplinari, nei gruppi di ricerca e sperimentazione, nelle attività di formazione.

C. Formazione iniziale, reclutamento, formazione del personale

1. Come operare il raccordo tra revisione delle lauree magistrali e classi di abilitazione?

Attraverso un sistema di crediti formativi universitari differenziati a seconda degli ordini di scuola e delle classi di abilitazione. Come abbiamo detto nella prima parte del documento, gli obiettivi formativi del biennio post-laurea dovrebbero essere centrati in modo equilibrato sia sul completamento delle competenze disciplinari (differenziate sul piano quantitativo) relativamente alle specifiche classi di concorso, sia sulle competenze epistemologico-didattico-disciplinari, sia sulle competenze psico-pedagogiche, sia sulle attività di tirocinio.

2. Dal Tavolo di consultazione è emerso un consenso generale sulla necessità di diminuire l'eccessivo precariato. Tale problematica è stata affrontata attraverso l'adozione di meccanismi di accesso programmato alla formazione relativamente ai vari gradi di insegnamento nella scuola: scuola dell'infanzia e primaria accesso programmato alla Laurea magistrale a ciclo unico comprensivo di tirocinio; scuola secondaria di primo grado accesso programmato alla Laurea magistrale; scuola secondaria di secondo grado Laurea magistrale accesso programmato al tirocinio. Quali altri interventi ritenete di suggerire perché il risultato sia ottimale?

Quanto alla situazione a regime, ogni considerazione sul precariato è sostanzialmente impossibile senza che sia stato definito il sistema di reclutamento oltre a quello di formazione. Quanto alla situazione immediata, abbiamo già fatto rilevare, al punto 2 delle "contrarietà", quali problemi si pongano. In ogni caso, il sistema di corsi a numero programmato seguiti da procedure di assunzione è intrinsecamente produttore di precariato: non è possibile (e forse non sarebbe giusto) garantire l'assunzione a tutti coloro che hanno concluso positivamente il percorso, sicché la

presenza di abilitati “a spasso” è inevitabile, e può essere limitata solo se si riescono a trovare delicati dosaggi - finora mai riusciti - tra il numero in ingresso e le “probabili” assunzioni.

3. Il corso di Laurea in scienze della formazione primaria prevede, al proprio interno, crediti formativi finalizzati ad una migliore accoglienza degli studenti diversamente abili. Vi sembra uno strumento utile?

E' necessario e importante prevedere crediti finalizzati al “sostegno”, ma questa esigenza va prevista per tutti gli ordini di scuola, dal momento che gli studenti diversamente abili sono presenti ovunque.