

Formazione degli insegnanti. Rischi e prospettive

L'ultimo decennio è stato teatro di una grande conquista civile che la nostra società ha atteso per quasi un secolo e mezzo: l'istituzione della formazione universitaria degli insegnanti di ogni ordine e grado. Dopo una lunga e non certo facile elaborazione, negli ultimi anni accademici sono stati attivati il Corso di Laurea per maestri della scuola dell'infanzia e di quella elementare e la Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS). Così, finalmente, per precisa disposizione di legge, in Italia si è cominciato a concepire l'insegnamento scolastico come una professione specifica, che necessita di strumenti e competenze adeguate.

Oggi, però, dopo un tempo limitatissimo di sperimentazione, questo evento di così grande rilievo culturale e sociale potrebbe correre il rischio di essere vanificato, perché il riordino dei cicli scolastici e la riforma degli ordinamenti didattici dell'Università (l'istituzione delle lauree triennali e di quelle biennali specialistiche) rimettono tutto in gioco, con la possibilità di non perseguire, con urgenza, uno speculare e coerente adeguamento della formazione iniziale degli insegnanti alla naturale evoluzione dei processi di formazione.

In poche parole, mentre da un lato si tenta di imprimere al sistema formativo italiano una flessibilità e un'accelerazione al passo con i tempi, dall'altro, la formazione degli insegnanti rischia, ancora una volta, di essere considerata un inutile lusso e di rimanere ai margini dell'impianto complessivo della formazione.

Di fronte a tale eventualità al fine di evitare improvide iniziative che, non tenendo in debito conto le esperienze maturate negli ultimi anni,

potrebbero frantumare un'unitarietà di intenti a fatica conquistata, è indispensabile ribadire la specificità della funzione e della formazione dei docenti.

In tale direzione, quindi, contro ogni forma di specialismo "educazionistico" e "disciplinaristico" è necessario pervenire, in futuro, alla definizione di un impianto curricolare che possa condurre: a) a una preparazione culturale garante della più completa detenzione dei saperi disciplinari; b) all'acquisizione della cultura e della scienza empirica della formazione, fatta di "scienza dell'insegnamento" e di "scienza dell'apprendimento"; c) al possesso delle metodologie delle didattiche disciplinari, concretizzandosi in un "modello formativo", istituzionalmente e didatticamente flessibile ed articolato, orientato e caratterizzato dai contenuti e dai programmi dei nuovi percorsi d'istruzione scolastica.

Da un punto di vista didattico, ora più di prima, la formazione degli insegnanti deve fondarsi su una qualificata *curricolazione* dei suoi percorsi formativi, anche diversificati in ragione della natura delle discipline. Ad essa accederanno tutti coloro i quali sono muniti di una laurea triennale e che, lì dove richiesto, saranno in grado di esibire certi crediti ritenuti essenziali per talune abilitazioni. Non tutti, pertanto, potranno seguire lo stesso percorso.

Da un punto di vista istituzionale, invece, si deve assicurare che la formazione di una professionalità così esclusiva venga impartita, oltre che nelle Facoltà, in un luogo altrettanto esclusivo, destinato alla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, che possa garantire la migliore specia-



lizzazione possibile. Infatti, per la natura stessa dell'offerta formativa specialistica, fatta di insegnamenti modulari, interdisciplinari, integrati, coordinati, fatta di laboratori, di tirocini, di interazione con il sistema scolastico, e per la necessità di avere un'aggregazione disciplinare, organizzativa, gestionale, risulta indispensabile affidarsi a una struttura che garantisca pari dignità e trattamento a tutte le classi di abilitazione, sia a quelle umanistiche che, tradizionalmente, derivano da corsi di laurea orientati verso l'insegnamento, sia a quelle scientifiche, i cui corsi di laurea sono maggiormente orientati verso altre tipologie professionali, ma al tempo stesso consentono di conseguire l'abilitazione all'insegnamento in molte classi concorsuali. È evidente che un tale impianto necessita dell'appoggio fondamentale delle Facoltà, strutture accademiche per eccellenza e sedi privilegiate di competenze formative e di ricerca; ma è altrettanto evidente che queste ultime, da sole, non dispongono di tutti i saperi necessari e finirebbero per disgregare, frammentare l'offerta di formazione specialistica che verrebbe invece esaltata dalla collaborazione con una struttura trasversale.

A queste esigenze, dopo anni di dibattiti e proposte, cerca di dare una risposta l'art. 5 della Legge delega 1306 sulla riforma dei cicli scolastici, già approvato in Senato e attualmente al vaglio della Camera, che delinea un percorso basato su una laurea di 180 crediti formativi e una laurea specialistica abilitante all'insegnamento, aprendo ulteriori prospettive, ma ponendo nuove problematiche di cruciale importanza, proprio quando il modello delle SSIS cominciava ad affermarsi e a fornire chiare indicazioni sulla strada da seguire.

Infatti, l'art. 5 della Legge delega 1306¹, per completezza riportato in nota, pur presentando spunti interessanti, come il riferimento diretto alla formazione continua e alla formazione degli insegnanti di sostegno o la previsione esplicita di strutture finalizzate alla formazione degli insegnanti che possono dar luogo a centri di eccellenza, racchiude tuttavia forti ambiguità e presenta rischi enormi, mettendo in discussione la stessa centralità del ruolo universitario nella formazione dei futuri docenti.

L'analisi complessiva del testo, al di là dei citati punti positivi, evidenzia chiaramente alcuni orientamenti non condivisibili, come, ad esempio, la soppressione di una "pari durata" per la formazione di tutti i docenti di ogni ordine e grado, che sembra anticipare assetti radicalmente diversi, non solo nei contenuti, per i percorsi dei docenti primari e secondari. La soppressione di tale indicazione, presente nelle precedenti redazioni del-

l'articolo, rischia di riproporre un'antica gerarchia dei gradi d'insegnamento e di svuotare di contenuti concreti la stessa indicazione "di pari dignità" che invece appare nel testo.

O come il ruolo indefinito che viene assegnato alle strutture di Ateneo, che sembra ridimensionare drasticamente il concetto di una formazione trasversale da acquisire in un luogo unitario ed anticipare un progetto generale caratterizzato da momenti formativi piuttosto autonomi e sganciati tra loro. O come, ancora, la separazione della formazione iniziale e della relativa abilitazione per i diplomati delle Accademie di Belle arti e dei Conservatori che, in sede di applicazione, basterebbe da sola a rendere concretamente impraticabile l'auspicato progetto di un ambiente unitario per la formazione alla professione docente.

Basti pensare alla volontà, infine, di assegnare agli Atenei la sola facoltà di dispensare un'indefinita laurea specialistica con preminenti finalità disciplinari, di cui non sono delineati i contorni e che rischia di vanificare le grandi conquiste nelle scienze dell'educazione e nelle metodologie di trasmissione dei saperi, nonché le importanti indicazioni fornite dall'esperienza delle SSIS. Così come, nel meccanismo previsto dalla Legge, risulta penalizzato il processo di formazione professionale/reclutamento avviato dalle stesse SSIS, nel quale l'Università ha acquisito recentemente un ruolo fondamentale e che, nella configurazione prevista, metterebbe in discussione lo stesso carattere abilitante del titolo, già ridimensionato dal mancato riferimento nel testo all'inserimento nelle graduatorie permanenti per gli abilitati alla scuola secondaria. Passaggio, quest'ultimo, faticosamente conquistato dopo anni di lavoro e dibattiti e dopo aver conseguito un delicato equilibrio tra tutte le componenti interessate. Il carattere abilitante del titolo, infatti, non è concretamente prevedibile in assenza di un'adeguata presenza delle tematiche didattico-disciplinari e del tirocinio, nonché di uno stretto rapporto con il mondo del lavoro, come avviene, ad esempio, per gli altri titoli universitari abilitanti alla professione.

Fatte le suddette valutazioni, quindi, nell'attuale delicato momento di transizione, non si tratta di discutere in particolare se per i futuri docenti sia più adeguata la scuola di specializzazione o la laurea specialistica o quale struttura universitaria debba assolvere al compito. Si tratta, invece, di valutare se nel complesso la linea proposta nel testo di legge possa costituire o no una drastica involuzione formativa e professionale, costringendo l'Università a ridimensionare il proprio ruolo nella preparazione e nella specializzazione degli

insegnanti. Di fronte a tale rischio, è evidente la necessità di superare le posizioni e i contrasti culturali e dar luogo ad un fronte universitario che aggregi le varie componenti e avvii un confronto per attuare le migliori strategie, in difesa delle ragioni della formazione e del ruolo delle Università.

Vale la pena ricordare, infatti, ribadendo alcune posizioni espresse dalla Conferenza nazionale dei Direttori delle SSIS (CoDiSSIS), che la formazione degli insegnanti è innanzitutto un compito istituzionale delle Università, che si realizza in stretta collaborazione con il mondo scolastico e:

- deve prevedere una didattica di livello universitario, aggiornata, quindi, sui risultati della ricerca più avanzata nel settore disciplinare, in quello didattico-disciplinare, ma anche, necessariamente, in quello delle tematiche educative;
- deve realizzarsi in una laurea specialistica abilitante all'insegnamento, così come previsto dalla Legge, della quale è parte integrante l'esperienza di tirocinio e che, alla fine del percorso, prevede una prova finale con valore concorsuale che permette di conseguire l'abilitazione in specifiche classi disciplinari e l'inserimento diretto nelle graduatorie per l'immissione in ruolo;
- nessita di un'adeguata flessibilità dei percorsi e di un'auspicabile permutabilità creditizia tra il percorso formativo per l'insegnamento e quelli delle lauree specialistiche disciplinari, nonché di una rielaborazione complessiva degli ambiti disciplinari e delle classi di abilitazione;
- deve prevedere, inoltre, come sbocco del percorso formativo un biennio post-abilitazione di inserimento nell'attività lavorativa, eventualmente in regime contrattuale di formazione-lavoro, con funzione di straordinarietà in relazione all'immissione nei ruoli.

Il collegamento tra Università e Scuola secondaria e società civile, infine, essenziale per questo tipo di formazione, deve essere valorizzato rafforzando le esperienze avviate dai supervisori di tirocinio e le collaborazioni delineate dal ricorso al rapporto diretto tra Università, Istituto scolastico e singolo docente².

È di fondamentale importanza, quindi, la partecipazione attiva e il coinvolgimento diretto di tutte le agenzie formative: Università, Scuola, Amministrazioni locali, Sovrintendenze ed Enti di ricerca. Assumere il gravoso compito di formare gli insegnanti, implica, per l'Università, da un lato la necessità del riconoscimento da parte di tutto l'ambiente accademico della dignità epistemologica e metodologica della didattica, con il conseguente impegno nella promozione e nello sviluppo della ricerca in questo settore, dall'altro lato

l'obbligo ad una maggiore apertura verso l'istituzione scolastica, nonché verso la società ed il territorio in cui esse operano. Una delle questioni chiave su cui verte il dibattito sulla formazione docente è, infatti, l'esigenza di raccordo organico tra livello accademico (teorico) e livello didattico (pratico) del percorso formativo. Perché si producano risultati apprezzabili è indispensabile che si persegua un progetto organico e coerente con le condizioni locali, elaborato dall'Università in collaborazione con le scuole, le forze politiche, economiche e produttive. Progetto organico in cui il rapporto Università e Scuola costituisce il nodo centrale. La formazione degli insegnanti, infatti, prevede una molteplicità di livelli formativi: teorico, tecnico – operativo e pratico, in cui coinvolgere attivamente entrambe le istituzioni formative, seppure con ruoli e competenze differenti. Perché tali livelli siano realmente qualificanti e professionalizzanti è fondamentale che venga perseguita una logica di complementarità e di reticolarità dei rapporti tra i tre momenti della formazione, e ciò è pensabile solo nell'ottica di una sinergia tra tutti gli istituti formativi. Perché si realizzi un'effettiva integrazione tra teoria e pratica, e quest'ultima non venga ridotta essenzialmente ad esperienza sul campo, perdendo la sua funzione originaria di azione/riflessione, di occasione di scambio tra contestualizzazione e decontestualizzazione, è imprescindibile l'appello ad una stretta collaborazione sistematica tra tutti gli attori della formazione.

Pertanto, lo sviluppo di una collaborazione forte tra Università e Scuola costituisce l'unica strada perseguibile per collocare la formazione iniziale su una base di reale innovazione qualitativa e prospettica. Nell'attuale contesto della formazione degli insegnanti, tale collaborazione si concretizza soprattutto attraverso le figure esperte di raccordo, supervisori e docenti accoglienti. Perché tali figure, su cui al momento non ci sono espliciti riferimenti nel testo legislativo, assumano realmente una funzione determinante tra Università e Scuola, è di primaria importanza che il loro status, il loro ruolo, le loro responsabilità ed aspettative siano chiari e definiti. La buona riuscita di una partnership si basa su livelli istituzionali e personali e la chiarezza di incarichi e rapporti può evitare potenziali fraintendimenti e incentivare il senso di responsabilità e l'impegno personale di tutti i partners.

In virtù dell'importanza della funzione che rivestono attualmente e del ruolo sempre più significativo che potrebbero assumere in futuro come "canale di connessione", sarebbe necessario, inol-



tre, provvedere alla loro formazione ed identificazione e che la loro identità professionale sia definita anche in termini di riconoscimenti economici e scientifici.

In considerazione, quindi, delle diverse implicazioni della materia, appare sempre più naturale che la progettazione e il coordinamento delle complesse attività da svolgere nella laurea specialistica abilitante all'insegnamento debbano essere affidate a un'unitaria struttura didattica di ateneo o interateneo, dotata di autonomia amministrativa e contabile e chiamata gestire, non solo tecnicamente, ma con compiti di diretta responsabilità formativa, le attività didattiche, le attività di tirocinio e i rapporti interni ed esterni all'Università.

Per il raggiungimento di detti obiettivi, la Struttura di Ateneo o interateneo in questione, deve poter assolvere, senza equivoci e in maniera privilegiata a:³

- promuovere i corsi di laurea specialistica finalizzati alla formazione iniziale degli insegnanti;
- organizzare e gestire le attività didattiche attinenti all'integrazione scolastica degli alunni in condizione di handicap;
- organizzare e gestire le attività di tirocinio ed i rapporti con le istituzioni scolastiche;
- curare la formazione in servizio degli insegnanti interessati ad assumere funzioni di supporto, di tutorato e di coordinamento dell'attività educativa, didattica e gestionale delle istituzioni scolastiche e formative;
- fungere da supporto scientifico e tecnologico all'attività didattica ed ai servizi di orientamento alla scelta dei corsi di studio previsti dal sistema didattico e formativo universitario.

In definitiva, la formazione degli insegnanti è argomento complesso, in cui ogni singolo aspetto ha generato e genera discussioni e confronti, meritando trattazioni approfondite e proposte da parte di tutte le componenti interessate. L'auspicio è che qualunque tentativo di prefigurare dei percorsi credibili non vanifichi le esperienze maturate in termini di conquiste educative e necessaria rivalutazione della delicata funzione docente, fondandosi essenzialmente su pochi ma indispensabili elementi costitutivi⁴:

- 1) livello universitario degli studi;
- 2) valore abilitante e concorsuale dell'esame finale;
- 3) compartecipazione della scuola e della società civile;
- 4) laurea specialistica, a cui si accede dopo la verifica del possesso dei requisiti disciplinari ed in

cui abbiano un peso equilibrato la riflessione storico-epistemologica sulla disciplina, la didattica disciplinare con i relativi laboratori, la preparazione psicopedagogica, il tirocinio nelle scuole e, ove necessario, eventuali integrazioni disciplinari;

5) carattere unitario della struttura universitaria che collabora con le Facoltà nell'attivazione di tale laurea, per garantire che la professione abbia una identità comune, anche se esercitata con competenze disciplinari diverse, e infine per essere univoco e competente interlocutore con il sistema scolastico.

Note

¹ ARTICOLO 5 CON GLI EMENDAMENTI APPROVATI DAL SENATO (seduta 275 del 12.11.02) (Formazione degli insegnanti)

1. Con i decreti di cui all'articolo 1 sono dettate norme sulla formazione iniziale dei docenti della scuola dell'infanzia, del primo ciclo e del secondo ciclo, nel rispetto dei seguenti principi e criteri direttivi:

a) la formazione iniziale è di pari dignità per tutti i docenti e si svolge nelle università presso i corsi di laurea specialistica, il cui accesso è programmato ai sensi dell'articolo 1, comma 1, della legge 2 agosto 1999, n. 264, e successive modificazioni. La programmazione degli accessi ai corsi stessi è determinata ai sensi dell'articolo 3 della medesima legge, sulla base della previsione dei posti effettivamente disponibili, per ogni ambito regionale, nelle istituzioni scolastiche;

b) con uno o più decreti, adottati ai sensi dell'articolo 17, comma 95, della legge 15 maggio 1997, n. 127, anche in deroga alle disposizioni di cui all'articolo 10, comma 2, e all'articolo 6, comma 4, del regolamento di cui al decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509, sono individuate le classi dei corsi di laurea specialistica, anche interfacoltà o interuniversitari, finalizzati anche alla formazione degli insegnanti di cui alla lettera a) del presente comma. I decreti stessi disciplinano le attività didattiche attinenti all'integrazione scolastica degli alunni in condizione di handicap; la formazione iniziale dei docenti può prevedere stage all'estero;

Al comma 1, lettera b), inserire, dopo il primo periodo, il seguente: «Per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria di primo grado e del secondo ciclo le classi predette sono individuate con riferimento all'insegnamento delle discipline impartite in tali gradi di istruzione e con preminenti finalità di approfondimento disciplinare».

c) l'accesso ai corsi di laurea specialistica per la formazione degli insegnanti è subordinato al possesso dei requisiti minimi curricolari, individuati per ciascuna classe di abilitazione nel decreto di cui alla lettera b) e all'adeguatezza della personale preparazione dei candidati, verificata dagli atenei;

d) l'esame finale per il conseguimento della laurea specialistica di cui alla lettera a) ha valore abilitante per uno o più insegnamenti individuati con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca;

e) coloro che hanno conseguito la laurea specialistica di cui alla lettera a), ai fini dell'accesso nei ruoli organici del personale docente delle istituzioni scolastiche, svolgono, previa stipula di appositi contratti di formazione lavoro, specifiche attività di tirocinio. A tale fine e per la gestione dei corsi di cui alla lettera a), le università, sentita la direzione scolastica regionale

le, definiscono nei regolamenti didattici di ateneo l'istituzione e l'organizzazione di apposite strutture di ateneo o d'interateneo per la formazione degli insegnanti, cui sono affidati, sulla base di convenzioni, anche i rapporti con le istituzioni scolastiche;

f) le strutture didattiche di ateneo o d'interateneo di cui alla lettera e) promuovono e governano i centri di eccellenza per la formazione permanente degli insegnanti, definiti con apposito decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca;

g) le strutture di cui alla lettera e) curano anche la formazione in servizio degli insegnanti interessati ad assumere funzioni di supporto, di tutorato e di coordinamento dell'attività educativa, didattica e gestionale delle istituzioni scolastiche e formative.

2. Con i decreti di cui all'articolo 1 sono dettate norme anche sulla formazione iniziale svolta negli istituti di alta formazione e specializzazione artistica, musicale e coreutica di cui alla legge 21 dicembre 1999, n. 508, relativamente agli insegnamenti cui danno accesso i relativi diplomi accademici. Ai predetti fini si applicano, con i necessari adattamenti, i principi e criteri direttivi di cui al comma 1 del presente articolo.

3. Per coloro che, sprovvisti dell'abilitazione all'insegnamento secondario, sono in possesso del diploma biennale di specializzazione per le attività di sostegno di cui al decreto del Ministro della pubblica istruzione 24 novembre 1998, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 131 del 7 giugno 1999, e al decreto del Presidente della Repubblica 31 ottobre 1975, n. 970, nonché del diploma di laurea o del diploma di istituto superiore di educazione fisica (ISEF) o di Accademia di Belle Arti o di Istituto superiore per le industrie artistiche o di Conservatorio di musica o Istituto musicale pareggiato, e che abbiano superato le prove di accesso alle scuole di specializzazione all'insegnamento secondario, le scuole medesime valutano il percorso didattico teorico-pratico e gli esami sostenuti per il conseguimento del predetto diploma di specializzazione ai fini del riconoscimento dei relativi crediti didattici, anche per consentire

loro un'abbreviazione del percorso degli studi della scuola di specializzazione previa iscrizione in soprannumero al secondo anno di corso della scuola. I corsi di laurea in scienze della formazione primaria di cui all'articolo 3, comma 2, della legge 19 novembre 1990, n. 341, valutano il percorso didattico teorico-pratico e gli esami sostenuti per il conseguimento del diploma biennale di specializzazione per le attività di sostegno ai fini del riconoscimento dei relativi crediti didattici e dell'iscrizione in soprannumero al relativo anno di corso stabilito dalle autorità accademiche, per coloro che, in possesso di tale titolo di specializzazione e del diploma di scuola secondaria superiore, abbiano superato le relative prove di accesso. L'esame di laurea sostenuto a conclusione dei corsi in scienze della formazione primaria istituiti a norma dell'articolo 3, comma 2, della legge 19 novembre 1990, n. 341, comprensivo della valutazione delle attività di tirocinio previste dal relativo percorso formativo, ha valore di esame di Stato e abilita all'insegnamento, rispettivamente, nella scuola materna o dell'infanzia e nella scuola elementare o primaria. Esso consente altresì l'inserimento nelle graduatorie permanenti previste dall'articolo 401 del testo unico di cui al decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, e successive modificazioni. Al fine di tale inserimento, la tabella di valutazione dei titoli è integrata con la previsione di un apposito punteggio da attribuire al voto di laurea conseguito. All'articolo 3, comma 2, della legge 19 novembre 1990, n. 341, le parole: «I concorsi hanno funzione abilitante.» sono soppresse.

² Orientamenti emersi in seno alla CoDiSSIS ed estratti da una mozione approvata dalla Conferenza e formalizzata in un documento redatto da Luca Curti, Direttore della SSIS Toscana.

³ Le attività indicate di cui dovrebbe farsi carico la struttura di Ateneo o interateneo sono estratte da una proposta operativa articolata, formalizzata all'interno della CoDiSSIS in un documento di Sergio Torrazza, Direttore della SSIS Sardegna.

⁴ Cfr. Gaetano Bonetta, Presidente della CoDiSSIS dal 1999 al 2002; *Cinque regole per insegnare*, La Stampa, 15.11.2002.

