

Formazione iniziale degli insegnanti: una storia infinita...

Le scelte del Miur sulla formazione iniziale degli insegnanti sembrano orientate a cancellare quanto finora realizzato. È importante invece garantire l'equilibrio e l'integrazione nelle competenze professionali e la valorizzazione delle risorse nel nuovo modello.

di Riccardo SCAGLIONI

docente di scuola secondaria di II grado

Il dibattito in corso sulla definizione dei percorsi per la formazione iniziale degli insegnanti tenta di sciogliere uno dei nodi più impegnativi e decisivi per il futuro della scuola italiana.

Dopo un esordio a molti parso precipitoso (luglio 2008), il Ministero pare aver colto che la costruzione di un nuovo percorso non può avere come presupposto la semplice cancellazione dell'unica esperienza italiana realizzata con l'attuale modello di formazione. Inventare tutto da zero, anziché partire da una analisi di quanto realizzato, per valorizzarne gli aspetti positivi e riformarne le debolezze, oltre che essere poco ragionevole e antieconomico, è di complessa attuazione.

Nel dibattito si scontrano visioni, prospettive, modelli di riferimento, antropologie e, diciamo pure, interessi, differenti, che faticano a trovare una via di sintesi efficace e praticabile: la soluzione attualmente sul tavolo del Ministro¹ pare non soddisfare la maggior parte dei soggetti che operano nella scuola e lascia tiepida la gran parte dei docenti universitari coinvolti attivamente nelle esperienze fatte nelle scuole di specializzazione.

Formare un insegnante: area disciplinare e area professionalizzante

La competenza disciplinare, fulcro principale della

riarticolazione dei percorsi di formazione per gli insegnanti viene, nelle proposte sinora formulate, "innanzi tutto". La relazione finale del gruppo di lavoro ministeriale² esordisce in *prima premessa* sostenendo che «una crescita del livello della scuola italiana attraverso il miglioramento del percorso di formazione degli insegnanti deve comportare un deciso rafforzamento delle conoscenze disciplinari. Va ribadito che, come in ogni altra professione qualificata, un insegnante deve entrare in aula con un elevato livello di conoscenze disciplinari adeguate e aggiornate in riferimento alle materie delle singole classi di abilitazione per l'insegnamento».

La stessa relazione, pone però una *seconda premessa*: «la formazione degli insegnanti deve promuovere la riflessione pedagogica e sviluppare capacità didattiche, organizzative, relazionali e comunicative. Deve considerarsi acquisito che un siffatto aspetto è caratteristico del profilo formativo e professionale dell'insegnante³. Il futuro insegnante, oltre a possedere sicure e imprescindibili conoscenze delle discipline da insegnare, deve avere l'opportunità di riflettere sulle modalità di trasmissione delle conoscenze e di acquisizione delle competenze e sulle complesse e articolate problematiche della mediazione didattica. La sua formazione socio-psico-pedagogica deve renderlo capace di orientarsi nelle diverse fasce di età e permettergli di operare

1. Relazione del gruppo di lavoro ministeriale ("gruppo Israel") e bozza di Regolamento.

2. Gruppo di lavoro per la formazione del personale docente, D.M. 30.07.2008; la relazione è disponibile nella sezione "Formazione Insegnanti - documenti" in <http://www.miur.it>.

3. Questo passaggio legittimo, anche da parte degli estensori del documento, l'uso della definizione, per quest'area di competenze, di *area professionalizzante* [NdA].

al meglio sia nell'ambito dei problemi legati alle relazioni interpersonali a scuola (lavoro di gruppo, rapporti tra studenti, rapporti con le famiglie, ecc.), sia all'individuazione delle modalità educative (motivazioni allo studio, partecipazione, ecc.) adeguate a promuovere il successo didattico.

Infine, sempre nella premessa generale della relazione si afferma: «Si ritiene necessario che queste due esigenze vadano temperate senza che alcuna delle due sia penalizzata, senza contrapporre, senza immaginare che l'una possa riassorbire l'altra, facilitando uno sviluppo armonico e complementare dei due aspetti che sono entrambi essenziali alla formazione del profilo dell'insegnante. Al riguardo, appare necessario compiere un riequilibrio delle due componenti laddove quella disciplinare è stata eccessivamente penalizzata».

La prima bozza di Regolamento che è circolata nei mesi scorsi, facendo sintesi efficace delle due citate premesse apre (art. 2) in questo modo: la formazione iniziale degli insegnanti è «finalizzata a valorizzare e qualificare la funzione docente attraverso il rafforzamento delle conoscenze disciplinari, promuovendo, nel contempo, la riflessione pedagogica e sviluppando le capacità didattiche, organizzative, relazionali e comunicative».

Questa impostazione polarizza, pur suggerendone una sintesi, due aspetti riconosciuti validi nella struttura delle competenze dell'insegnante: quello *disciplinare* e quello che raccoglie *competenze professionali*, fra loro differenziate (pedagogico-didattiche, organizzative, relazionali-comunicative), raggruppate in un unico ambito che, con una certa semplificazione, si definisce *pedagogico-didattico* e che qui invece noi definiamo di *area professionalizzante*.

Fra le righe si legge una non velata denuncia di inadeguatezza delle competenze disciplinari degli insegnanti, forse loro imputata per gli scarsi risultati dei nostri studenti quindicenni nei test Ocse-Pisa, e una valutazione non positiva dell'esperienza SSIS per una supposta sopravvalutazione delle competenze pedagogico-didattiche. Dato il numero esiguo di

specializzati rispetto al complessivo numero di insegnanti, è quantomeno azzardato imputare a essi la fragilità riscontrata nella preparazione dei nostri alunni.

Analizziamo ora nel merito la situazione sussistente e la fondatezza dei rilievi.

Area disciplinare e area professionalizzante nel percorso SSIS

Omettiamo in questa sede un'analisi dei percorsi di formazione degli insegnanti della scuola dell'infanzia e della primaria, poiché pare che per la formazione degli insegnanti di questi ordini scolastici si voglia valorizzare l'esperienza fatta, dando continuità a processi, contenuti, strutture e figure professionali coinvolte, dell'università e della scuola⁴.

Nel caso della formazione degli insegnanti della scuola secondaria invece la situazione è diversa. Il percorso SSIS pensato negli anni 80-90 e messo in atto con la legge 3 agosto 1998, n. 315, attivato a partire dal 1999, interveniva per correggere doverosamente un pluridecennale sbilanciamento nella preparazione dei docenti, soprattutto della scuola secondaria, verso una preparazione quasi esclusivamente disciplinare⁵.

La SSIS ha costituito una svolta decisiva che collocava l'Italia al livello di altri paesi europei e si innestava su un percorso formativo disciplinare di laurea quadriennale, corrispondente a 240 Crediti formativi Universitari, CFU odierni, cui si aggiungevano due anni di SSIS, 120 CFU, per complessivi 360 CFU dell'intero percorso.

Dei 120 CFU spesi nella SSIS, la norma attuativa⁶ prevedeva un minimo del 20% per corsi di Area 1 (psicopedagogia, scienze dell'educazione, metodologia didattica generale e altri affini), pari a 24 CFU; il 20% minimo per l'Area 2 (didattica disciplinare), pari a 24-30 crediti; il 20% minimo per l'Area 3 (laboratorio di didattica disciplinare) pari ad altri 24-30 CFU e, infine, il 25% dei crediti (30 CFU) per il tirocinio (Area 4)⁷. La quota discrezionale veniva

4. Sia nella Relazione del gruppo di lavoro che nella prima bozza di Regolamento si nota una continuità con il modello attuale previsto nelle lauree di Scienze della formazione primaria.

5. Gli insegnanti laureati di scuola secondaria diventavano tali con la laurea, un concorso ordinario che non era preceduto da alcuna formazione professionale obbligatoria e 40 ore di formazione nell'anno di prova. L'anno "di prova" prevedeva l'assolvimento di alcune fasi formative, che tuttavia, come molti ben sanno, si riducevano a un assolvimento formale della procedura senza un reale progetto formativo agito.

6. D.M. 26 maggio 1998.

7. Allegato "C", D.M. 26 maggio 1998.

spesso curvata su corsi di Area 1 portando i crediti complessivi per quell'area a 42 totali.

Se si considerano inoltre i reclami spesso informali, ma noti negli ambienti SSIS, di numerosi specializzandi che hanno segnalato la ripetizione di contenuti disciplinari anche in corsi di Didattica e laboratorio⁸ si devono aggiungere ai 240 crediti disciplinari nominali, altri crediti per insegnamenti sostanzialmente disciplinari.

In questo modo circa il 70% del percorso si configura di area disciplinare, il 12% (42 CFU) di corsi di area pedagogico-didattica generale; il 16% (54-60 CFU) di laboratorio e tirocinio.

A completare il quadro conoscitivo si aggiunga che negli ultimi anni, dopo l'introduzione della laurea triennale seguita dalla laurea specialistica, il percorso disciplinare è salito a 5 anni rafforzando il peso di tale area di altri 60 CFU. Una situazione questa che, seppur transitoria, costituisce un dato di fatto da non ignorare nelle valutazioni.

Ora, fatte le dovute considerazioni, viene da domandarsi a cosa ci si riferisca quando si chiede un «riequilibrio delle due componenti laddove quella disciplinare è stata eccessivamente penalizzata»⁹, almeno per la scuola secondaria. Pare quasi si ignori l'evidenza dei valori e che la quasi totalità¹⁰ dei docenti in servizio nella scuola secondaria ha avuto una formazione iniziale *solo* disciplinare.

Se invece si volesse fare riferimento a una insoddisfacente preparazione disciplinare, sarebbe forse più opportuno affrontare il problema della qualità della formazione disciplinare laddove questa dovrebbe formarsi in modo qualificato: cioè nei corsi di laurea disciplinare.

Se le affermazioni di principio indicate in premessa alla relazione generale del gruppo ministeriale, che tracciano il quadro all'interno del quale tutto il dispositivo dovrebbe muoversi, sono valide (e non si ha motivo di dubitarne poiché si tratta di principi sanciti non solo in Italia ma in tutta Europa), ci si deve domandare dove si collochi il punto di equilibrio fra contenuti disciplinari e professionali, capace di assicurare che queste «due esigenze vadano contenute senza che alcuna delle due sia

penalizzata, senza contrapporre, senza immaginare che l'una possa riassorbire l'altra».

Va affrontato pertanto il problema di una loro seria integrazione all'interno di un percorso che le preveda entrambe e in misura ragionevolmente calibrata e che assicuri adeguate risorse per «promuovere la riflessione pedagogica e sviluppare capacità didattiche, organizzative, relazionali e comunicative».

È per questo motivo che ci pare opportuno prevedere una presenza integrata e significativa di insegnamenti di area professionalizzante, tirocinio compreso, anche nella seconda parte del percorso di laurea magistrale. È inoltre opportuno investire nelle risorse che garantiscano adeguato coordinamento didattico e integrazione fra i diversi moduli, disciplinari e professionalizzanti, compreso il tirocinio, nei percorsi e di laurea magistrale e di anno aggiuntivo (TFA).

Una contrapposizione da superare

La contrapposizione fra disciplinarismo e pedagogismo è certamente da superare. Dimensione disciplinare e dimensione pedagogica devono trovare nell'insegnante una giusta sintesi, una miscela capace di convincere e di avvincere, di trasformare la scienza e la conoscenza in esperienza e competenza, di spostare il centro dell'azione docente dall'oggetto al soggetto, dal *trasmettere* all'*apprendere*. Ci si dimentica forse che in Italia il problema storico della scuola, e non solo della scuola, è stato da sempre il *far apprendere*. E per far apprendere serve un vasto repertorio di competenze professionali¹¹ che non può certo prescindere dal sapere disciplinare ma non può nemmeno radicare la sua consistenza in un ritorno a un passato di vantato rigore scientifico senza passare attraverso un serio confronto con una società che necessita di chiavi di lettura nuove, di linguaggi, mediazioni, orizzonti capaci di conservare ciò che vale e comporre e proporre ciò che rinnova. Questo ci pare possibile solo se si passa da una visione di *contrapposizione* fra

8. Estratto da una e-mail inviata da uno specializzando a un insegnante dei corsi di didattica disciplinare «Le scrivo [...] per esprimerLe i miei complimenti per quanto Lei ha espresso in aula in termini di contenuti e di passione. *Solo in pochissimi corsi il tema della didattica è stato affrontato* e nel Suo è stato svolto con particolare approfondimento, scientificità, precisione ed efficacia. Questo è un patrimonio che potremo conservare».

9. Vd. nota 2.

10. Molto bassa è ancora l'incidenza degli abilitati SSIS per lo più ancora parcheggiati nelle graduatorie a esaurimento.

11. Michellini M. (a cura di), 2004, *Quality Development in Teacher Education and Training*, Atti del secondo seminario GIREP, Udine 2003.

queste due aree a una visione di *integrazione* fra di esse¹².

Università e Scuola: oggetti e soggetti della formazione

Per realizzare con successo questa sintesi e integrazione fra competenze disciplinari e di area professionalizzante è sostanziale e decisiva la creazione di una *rete formativa* nella quale l'agenzia universitaria, sede della ricerca e del sapere scientifico d'avanguardia, sia coordinata con la scuola, sede del campo esperienziale-professionale-organizzativo dell'insegnamento. Ancora una volta due poli da integrare, due campi di azione di cui curare il coordinamento.

È coerente e opportuno che l'Università sia il gestore dei processi formativi qualificati nelle alte professionalità - e quindi anche per la professione insegnante - ma si deve aver cura di assicurare un vero e paritetico coinvolgimento della scuola, attraverso le sue risorse migliori, senza paure, con coraggio e lungimiranza. Quale sistema complesso non sfruttrebbe tutta la competenza e la professionalità formata in anni di attività per far partire al meglio e dare impulso a nuovi percorsi che proprio tali esperienze potrebbero utilizzare? Perché si ha paura di affrontare un serio discorso di professionalità insegnante e di carriera nella didattica per gli insegnanti, che preveda uno sviluppo per fasi: dalla progettazione e ricerca nella scuola, alla *tutorship* per i tirocinanti, al ruolo di coordinamento e guida dei tirocini su più scuole, alla collaborazione e alla docenza nei laboratori e nelle didattiche? Quali sono i timori, quali le resistenze, quali i valori e gli interessi in campo?

Si abbia il coraggio finalmente di affrontare con strategie integrate i problemi legati a formazione e carriera degli insegnanti, che sono a loro volta strettamente connessi ai processi motivazionali della professione, altrimenti nessuna formazione iniziale per insegnanti e di qualità sarà possibile, nessun processo motivazionale nel campo della

didattica per la scuola sarà promosso.

Si perpetrerà, al contrario, un appiattimento, ormai "storico", verso la mediocrità di una professione che rimane cristallizzata in un ruolo immutabile nel tempo¹³.

La logica da "porta girevole"

Di fronte a questo scenario i più si scoraggiano, coloro che si attivano in iniziative e progetti rischiano da sempre di essere *usati* e poi *buttati*¹⁴. Tale pare essere il destino che si vuole riservare anche ai *supervisori di tirocinio*, che nelle SSIS hanno lavorato per anni, dopo aver superato una selezione per titoli ed esami e che ora stanno per essere cancellati *ope legis*, nel ruolo e nelle collaborazioni, dalla scena della formazione iniziale degli insegnanti. Nessuna norma infatti di quelle ipotizzate finora ne riconosce il valore, al contrario delle numerose occasioni in cui molti docenti universitari ne hanno riconosciuto l'importanza, non solo per il tirocinio, ma per l'opera di coordinamento fra parti diverse del percorso formativo e fra scuola e università. Eppure nella maggior parte degli stati occidentali, il supervisore, indicato spesso con questa denominazione, è una figura stabile che affina la propria competenza nel ruolo specifico che gli è proprio ed è considerata irrinunciabile nel processo di formazione dei nuovi insegnanti.

Questa logica di *circolarità* da "porta girevole" dove si torna sempre al punto di partenza, coperta da incomprensibili ragioni di disseminazione positiva dei ruoli precarizzati, anche per professionalità così difficili da acquisire, è inaccettabile sul piano professionale, etico, del diritto e della stessa ragionevolezza: disperdere il patrimonio di competenze specifiche della formazione iniziale rappresentato dai supervisori significa gettare al vento uno dei valori preziosi che la SSIS lascia in eredità ai futuri modelli di formazione. Il rifiuto di questa logica deteriore dovrebbe essere patrimonio acquisito di tutti, in special modo di chi si occupa di educazione, formazione e ricerca.

12. In alcuni corsi SSIS (SSIS Veneto) molto opportunamente l'esame unico di didattica di una disciplina è composto da un corso sui fondamenti storico-epistemologici della disciplina, uno sulla didattica e uno di laboratorio.

13. Non tutti gli insegnanti ambiscono alla dirigenza scolastica, che a oggi sembra essere l'unica possibilità di sviluppo di carriera nella scuola, professione sostanzialmente diversa da chi si sente portato per la didattica e la ricerca metodologica.

14. Così è stato per moltissime iniziative, da quelle su dispersione scolastica, orientamento, fino a quelle di supervisione di tirocinio.