



Risposte al questionario sulle proposte relative alla Formazione Iniziale dei docenti presentate dal MIUR

ALCUNE PREMESSE NECESSARIE

1) Una formazione avulsa da qualsiasi idea di scuola

I tratti distintivi della docenza, come quelli di tutte le professioni hanno valore relativo ed evolutivo. Ciò che definisce la professione in una determinata società e in un preciso periodo storico può mutare in altro contesto e in altra epoca. Pertanto definire oggi la formazione degli insegnanti, significa rispondere preliminarmente alla domanda **“Per quale scuola ?”** Purtroppo non c'è nessuna idea di scuola alla base della formazione iniziale proposta, nessuna finalità indicata, l'unico obiettivo assai generico e inconsistente è quello di *“non sottoporre il sistema universitario ad ulteriori tensioni”*. Ora siamo in una fase in cui la scuola, dopo essere rimasta per secoli identica a se stessa, è scossa da trasformazioni radicali che avanzano con un'accelerazione esponenziale. Si citano solo quattro “passaggi” che stanno minando alla radice l'antica idea di scuola e di istruzione: **1) l'avvento dell'economia della conoscenza** che richiede agli individui, come singoli e come organizzazioni, in un numero di gran lunga superiore rispetto al passato, di essere dei *lifelong learners*. Come può la scuola rapportarsi a questo modo globale nuovo di concepire il rapporto con il sapere, come cambia la funzione docente? **2) Il passaggio alla transdisciplinarietà**, che dalla metà del XX secolo ha messo in crisi la classica ripartizione delle discipline. Come si riconsiderano nella scuola discipline e relative classi di concorso? **3) Il passaggio alle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione** come strumento prevalente di trasmissione delle conoscenze. E' questa, dopo l'avvento della stampa, la più grande trasformazione negli strumenti e nei modi di costruire le conoscenze. Come cambia in relazione ad esse la funzione degli insegnanti? **4) Il passaggio a una modernità “liquida”**; siamo passati con una rapidità sorprendente da una modernità solida, definita e vincolata da legami nazionali, territoriali, solidi e duraturi a una modernità *liquida*, fatta di legami mutevoli e fragili, che racchiude in sé gli effetti della *globalizzazione*, del *nomadismo*, delle *reti virtuali*; una modernità caratterizzata dalla *multiculturalità* e dalla *complessità*. Questo ha riflessi profondi sulla scuola poiché sono definitivamente entrate in crisi le finalità della scuola nata con gli stati nazionali: l'identità culturale non è più raggiungibile attraverso un modello statico di cultura; si costruisce nel confronto spesso conflittuale con le altre culture, è il risultato di ibridazioni, cambiamenti e rielaborazioni dei propri paradigmi culturali. Come si assume questo passaggio epocale nella formazione degli insegnanti?

Solo ponendo mano a una grande elaborazione degli **standard professionali** (v. punto 3) si potrà cominciare a dare risposte a questi quesiti e costruire una formazione iniziale adeguata alle trasformazioni in atto.

2) Manca totalmente un'idea di partnership fra Università e mondo della professione

I percorsi appaiono sotto l'esclusiva competenza universitaria. E' il solo mondo universitario, totalmente autoreferenziale, depositario della formazione degli insegnanti. Le istituzioni

scolastiche sono recettori dei tirocinanti nelle singole classi. Le collaborazioni di insegnanti sono rigorosamente a titolo individuale.

3) **Manca la definizione degli *standard professionali* (che cosa devono sapere e saper fare gli insegnanti).** Non appare nemmeno in lontananza l'idea che il percorso professionale degli insegnanti, dalla formazione iniziale allo sviluppo di carriera necessiti di specifici *standard*, come si è sopra indicato, che siano sia di carattere generale sia specifici per gradi scolastici e aree disciplinari. Gli standard d'altra parte possono essere sviluppati solo dal mondo della professione, da organismi professionali autonomi dei docenti. In una fase transitoria potrebbero essere definiti da commissioni miste, in cui sia forte la presenza dell'associazionismo professionale, e che sappiano confrontarsi con quei paesi che hanno da tempo intrapreso questo percorso.

4) **Manca il necessario e indispensabile collegamento con il reclutamento e più in generale con lo stato giuridico.** Una formazione che ha la pretesa di collegarsi alla programmazione del fabbisogno dei docenti non può essere avulsa dalle modalità di reclutamento. Più in generale non appare più ammissibile, a distanza di oltre trent'anni, non inquadrare la formazione all'interno del più generale stato giuridico della docenza. Solo con questa impostazione sarebbe possibile assegnare ad esempio la funzione di tutorato a insegnanti che abbiano la competenza e i titoli per farlo, avendo previsto entro lo stato giuridico la costituzione di quelle " *nuove figure professionali del personale docente*" disposte dal comma 16 dell'art. 21 della legge 59/1997 e mai finora attuate. Non si capisce d'altronde perché non si ricerchino i dovuti collegamenti con il p.d.l. C. 953 attualmente in discussione in 7^a commissione della Camera.

5) **Manca il quadro di partenza per poter definire in modo coerente e fondato le varie tappe e la necessaria programmazione.** L'intera questione in esame richiederebbe come punto di partenza un quadro almeno approssimativo della situazione esistente. L'accesso alle SSIS è stato bloccato nella presunzione che sarebbero stati necessari molti anni per esaurire le attuali graduatorie; risulta invece che in molti casi esse sono esaurite o si stanno esaurendo, e risulta anche che aumentano i casi di supplenze, anche annuali, affidate a non abilitati. *Quale è dunque la realtà in cui si inserisce questo decreto?*

6) **Manca qualsiasi serio collegamento fra fase di transizione e fase a regime, che vanifica l'intera costruzione** . Dal documento "Transizione" sembra di dover intendere che si darà luogo al più presto all'anno abilitante **TFA**; tale ipotesi è implicita in diverse affermazioni del documento citato, in particolare dove si afferma che "almeno fino all'a.a. 2010-11 (e probabilmente oltre) per l'accesso non sarà necessario aver frequentato la specifica laurea magistrale (**LM**).". Nell'intera discussione va perciò tenuto presente che le considerazioni sulle LM riguardano questioni dilazionate e che per molti anni, ci sarebbe solo l'anno abilitante TFA, al quale si accederebbe con le stesse condizioni (tipologia di lauree e di Crediti, esclusivamente contenutistici) con le quali si accedeva alle SSIS. Il discorso relativo alle future **LM** diventa solo fumo; infatti se per quattro anni qualunque laureato accede al **TFA**, nessuno riuscirà mai a spiegare perché a regime occorra qualcosa di diverso. **L'effetto finale dell'intera costruzione è un Corso simile per contenuti ad una SSIS ridotta a un anno!**

RISPOSTE AI SINGOLI PUNTI DELLA SCHEDA

A. Laurea magistrale

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

Se si escludono test "attitudinali", ai quali è contraria -per questo livello di professioni- anche la maggior parte degli psicologi, si deve ritenere che la valutazione dell'attitudine per l'accesso possa avvenire tramite "interviste" come avviene in altri Paesi. 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. E' corretto prevedere una specializzazione che superi una concezione "piramidale" dell'insegnamento, in cui ogni grado di scuola abbia pari dignità?

E' del tutto evidente che la costruzione non di due, ma addirittura di tre modelli radicalmente differenti intensifica la concezione piramidale.

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

Occorrerebbe un sistema del tutto diverso da quello proposto nel Documento del Gruppo. Si andrebbe nella direzione voluta se, ad esempio, 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 Primaria, un biennio o un triennio che integrino approfondimenti disciplinari, didattiche e scienze educative (includenti adeguato tirocinio) per tutta la Secondaria.

4. Per la formazione iniziale dei docenti sono stati previsti una Laurea magistrale e un tirocinio attivo. Quali integrazioni si ritengono opportune apportare ai vari curricula o allo stesso tirocinio perché l'insegnante possa rispondere appieno alle peculiarità degli alunni che si troverà in classe?

Non si tratta di apportare modifiche, si tratta di impostare diversamente tutto il percorso e di fondarlo su precisi standard professionali, come indicato nella premessa

5. 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": per fare solo alcuni esempi molto diversi tra loro, basti ricordare il ruolo sempre più rilevante che devono avere la sociologia dell'educazione, la psicologia e le tecnologie didattiche). Solo una sede universitaria comprensiva consente inoltre 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. L'anno di tirocinio attivo formativo e il percorso di tirocinio in Scienze della Formazione Primaria hanno un ruolo centrale nel percorso che conduce all'abilitazione. Quali modalità organizzative possono rendere questi strumenti idonei a una vera preparazione all'insegnamento?

Siamo contrari a una differenziazione del tirocinio fra Formazione Primaria e Formazione Secondaria. Una modalità che colloca l'esperienza a valle di tutto lo studio (**TFA**) non raggiunge alcuno degli obiettivi necessari; quantitativamente, inoltre, 12 Crediti (**CFU**) sui 360 del percorso rappresentano una quota irrilevante del 3,3% (anche i 24 **CFU** sui 300 della Formazione Primaria, l'8%, sono comunque scarsi). Noi consideriamo che il biennio di laurea magistrale debba essere, sia per la primaria che per la secondaria una vera formazione professionalizzante, una sorta di alternanza formazione-lavoro.

2. Come valorizzare il ruolo delle Istituzioni scolastiche?

Occorre che l'organismo universitario responsabile della progettazione e della gestione dei percorsi di formazione abbia una presenza istituzionale di rappresentanti del sistema scolastico; anche a questo fine, appare necessario che tale organismo abbia una natura trasversale, comprensiva di tutte le abilitazioni, affinché le stesse si riferiscano omogeneamente -pur nella differenza degli specifici contenuti disciplinari- al profilo dell'insegnante da formare e agli standard professionali di carattere generale, profilo e standard per la cui definizione il contributo del mondo professionale degli insegnanti è indispensabile.

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

Gli insegnanti tutor vanno scelti all'interno di una *fascia di docenti esperti o specializzati*, la cui costituzione è attesa da 12 anni (legge 59/1997) e che andrebbe immediatamente attivata per concorso, all'interno del varo non più dilazionabile dello stato giuridico.

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

Non ha senso esprimersi sul peso del tirocinio all'interno di un'impostazione assolutamente non condivisa.

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?

La pur giusta esortazione a far sempre presente ai futuri insegnanti questa tematica non basta. E' fondamentale il ruolo dell'*ambiente formativo*: occorre che il luogo responsabile della formazione iniziale non sia una mera sede di "lezioni", ma rappresenti uno spazio di ricerca didattica attraverso gruppi misti università/scuola, capace come tale di realizzare anche progetti di formazione in servizio. I docenti in formazione si trovano così a convivere con colleghi che ritornano alla formazione.

C. Formazione iniziale, reclutamento, formazione del personale

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

Appare evidente che occorra partire per entrambe le cose dall'organizzazione e gestione dei curricula scolastici, di cui per la secondaria di 2° grado si attende ancora la definizione, ma contemporaneamente proprio a partire dalla fase della formazione è necessario superare l'attuale frammentazione. Se è oggi difficile richiedere la riconversione di un docente da una classe di abilitazione ad una più comprensiva, non dovrà più esserlo con la laurea abilitante, che deve garantire una necessaria flessibilità.

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, v. i punti 5 e 6 delle premesse iniziali. In ogni caso, il sistema di corsi a numero programmato seguiti da procedure di assunzione è intrinsecamente produttore di precariato: una situazione che può essere limitata solo se si riescono a trovare delicati dosaggi -finora mai riusciti- tra il numero all'ingresso e le "probabili" assunzioni. Vi è un unico modo, veramente "ottimale", per **ridurre a nulla (o quasi) il precariato**: trasformare la procedura di accesso in un vero e proprio concorso, articolato come corso-concorso; i vincitori hanno la garanzia dell'assunzione se l'iter di formazione (due anni) viene percorso in modo positivo. I posti da bandire devono comprendere non solo le "cattedre" delle quali è prevista la vacanza, ma anche la quota

statisticamente ben nota di posizioni temporanee: compiuto il percorso abilitante, l'interessato sarà intanto a disposizione per queste ultime, e occuperà poi un posto in organico man mano che esso sarà disponibile. Non va infine dimenticata in fase di programmazione la presenza di scuole paritarie, con cui bisognerà fare i conti, e della formazione professionale, per quella parte di curriculum che non faccia direttamente riferimento a figure professionali del mondo del lavoro esterno alla scuola.

2. 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?

Ci si chiede: l'integrazione degli studenti diversamente abili si conclude con la scuola primaria?