

UN PROGETTO GENERALE PER LA PROMOZIONE DELLA PROFESSIONALITÀ DOCENTE, CON PARTICOLARE ATTENZIONE ALLA FORMAZIONE INIZIALE E IN SERVIZIO E ALLA VALORIZZAZIONE DELLE ESPERIENZE

del Gruppo di lavoro n. 5

Coordinatore:

prof.ssa ETHEL SERRAVALLE

Moderatore:

prof. MARCO MASUELLI

1. GLI INSEGNANTI COME RISORSA STRATEGICA PER LA QUALITÀ DEL SISTEMA SCOLASTICO RINNOVATO

Il documento di seguito proposto costituisce per il suo sviluppo ed i suoi contenuti l'interpretazione che il Gruppo ha dato del carattere strategico delle politiche del personale e per il personale in vista della qualità dell'istruzione e di una efficace realizzazione delle riforme. In questa prospettiva è stata preliminarmente valutata la compatibilità della tradizionale definizione della funzione docente con il nuovo quadro ordinamentale.

Rispetto alla definizione del Testo Unico (Parte III, art. 395) la funzione docente risulta ridisegnata dall'insieme delle leggi recentemente entrate in vigore per i seguenti aspetti:

a) più rilevanti responsabilità (professionali, culturali, etiche) sul versante delle scelte curriculari, dei contenuti scientifici e valoriali delle conoscenze,

della progettazione e della qualità dei percorsi d'insegnamento-apprendimento, della qualità e quantità dei risultati;

b) potenziamento delle competenze socio-psico-pedagogiche, relazionali e organizzative, anche a seguito della maggior complessità della vita scolastica e dell'arricchimento del ruolo istituzionale e di servizio della scuola;

c) inclusione di nuovi saperi correlati all'uso – personale e didattico – delle nuove tecnologie, anche in vista di un loro impiego che renda più efficaci e agevoli l'insegnamento e l'apprendimento, con modalità appropriate a ciascuna tematica.

Tutti questi elementi riguardano i docenti di tutti i cicli, prefigurando una sostanziale unicità della funzione docente, articolata per materie d'insegnamento e per fascia d'età a cui si riferiscono le competenze psico-pedagogiche, come conseguenza dell'avvento dell'autonomia (identica per tutti i cicli) e della continuità dei processi formativi (all'interno dei cicli, fra i cicli, negli intrecci e snodi con la formazione professionale e nella dimensione aperta dalla educazione lungo tutto l'arco della vita).

Ne conseguono criteri comuni nella impostazione:

- della formazione iniziale e in servizio;
- dei criteri per la valorizzazione delle professionalità in quanto conseguenti ai nuovi compiti del personale docente.

L'assolvimento efficace dei nuovi compiti comporta, ancor più che in passato:

- il dominio delle discipline d'insegnamento e delle loro attuali mutazioni;
- una costante attività di ricerca disciplinare di tipo didattico-metodologico, funzionale ai risultati che si intendono ottenere, sottoposta alle forme di autovalutazione e valutazione proprie di ogni attività di ricerca;
- la visione complessiva delle potenzialità formative delle discipline e delle loro sinergie;
- il possesso delle competenze socio-psico-pedagogiche necessarie per la corretta impostazione dei processi di insegnamento-apprendimento;
- la capacità di interagire con tutti i soggetti presenti nella scuola, di lavorare in équipe, di dare il proprio contributo alla definizione e realizzazione dell'offerta formativa della scuola, di orientarsi ad assumere – nella organizzazione della scuola – compiti specifici e differenziati in rapporto alle proprie esperienze ed in presenza di esigenze che ne valorizzano il possesso.

Da ciò discendono le competenze costitutive della nuova funzione docente nel contesto normativo proprio dell'autonomia e del riordino dei cicli. Esse comprendono, oltre alla trasmissione della cultura, scelte autonome relative:

- alla responsabilità culturale (contenuti delle discipline in assenza di programmi ministeriali);

- alla didattica (organizzazione del sapere in funzione degli obiettivi dati);
- alla metodologia (rapporto con la struttura delle discipline);
- agli aspetti relazionali (rapporto con colleghi, discenti, genitori e famiglie, ambienti della formazione professionale, istituzioni culturali presenti nel territorio, qualsiasi altro soggetto sia utile coinvolgere).

Il nuovo assetto della «professionalità» esige pertanto una appropriata ridefinizione, giuridicamente determinata, in sostituzione di quella del T.U. Ad essa si potrà fare riferimento:

- per la formazione in servizio;
- per la formazione iniziale;
- per identificare eventuali stadi progressivi di carriera e compiti aggiuntivi che configurino una funzione docente arricchita, in grado di farsi carico dei compiti e delle responsabilità derivanti dalla organizzazione autonoma.

2. LA PROMOZIONE DELLA PROFESSIONALITÀ DOCENTE NELLA PROSPETTIVA DELL'AVVENTO DELL'AUTONOMIA E DEL RIORDINO DEI CICLI

La ridefinizione della funzione docente costituisce dunque il contesto culturale ed operativo in cui collocare tutte le politiche del personale, anche sul versante retributivo, e più in generale la quantificazione delle risorse da destinare ai molteplici costi della formazione in servizio e ad una credibile progressione nelle carriere che prenda atto dell'arricchimento professionale e dei vantaggi che ne traggono – in termini di elevazione della qualità – i soggetti in formazione, la scuola di appartenenza e le eventuali reti in cui la scuola è inserita.

La ridefinizione non significa in nessun caso idealizzare il dover essere degli insegnanti né descrivere un profilo professionale ancora inesistente nella scuola, ma prendere atto di mutamenti, in molti casi già avvenuti, ed in quanto tali da valorizzare, ovvero degli obiettivi da assegnare alla formazione in servizio per il rafforzamento delle competenze maturate e per l'incentivazione della potenzialità da sviluppare.

a. Interventi di formazione in servizio che valorizzino l'esperienza pregressa e la riorientino e implementino per consentire al personale docente di affrontare le sfide e le oggettive difficoltà e responsabilità dell'innovazione (nelle scuole dell'infanzia, di base e secondarie)

Un progetto generale di formazione in servizio dovrebbe prevedere:

- l'indicazione nazionale degli obiettivi da raggiungere per garantire

che tutti i docenti siano messi in condizione di acquisire le competenze necessarie all'esplicazione della funzione docente come ridefinita sul piano normativo;

— la ricognizione delle risorse culturali e professionali disponibili sul territorio nazionale e nelle singole aree per sostenere l'impegno dei colleghi dei docenti e dei singoli docenti che – solo nella scuola e nello svolgimento dei nuovi compiti – potranno rimettere a fuoco la propria attività di docenza ricorrendo, ove lo avvertano come necessario, ad offerte universitarie o di altri soggetti qualificati;

— la promozione della capacità di identificare i bisogni dei singoli docenti e della comunità scolastica nel suo insieme, a cui faccia seguito la predisposizione delle strategie per soddisfarli attraverso lo sviluppo di un'attività di ricerca (disciplinare e organizzativa) da svolgere nella scuola per creare linguaggi comuni e sinergie «in situazione» eventualmente con interventi di esperti esterni, e/o con il ricorso alla esperienza di altre scuole che abbiano già affrontato – nella sperimentazione dell'autonomia – problemi analoghi;

— la predisposizione degli strumenti anche contrattuali, necessari per agevolare:

- l'acquisizione o il completamento di crediti universitari funzionali alle attività didattiche di competenza, a maggior ragione nel caso di utilizzazione su insegnamenti non richiesti prima del riordino;

- specializzazioni universitarie;

- dottorati di ricerca e master orientati alla didattica;

- acquisizione di nuovi crediti in materie affini a quelle di titolarità;

- partecipazione ad attività di ricerca e stages, anche al di fuori della propria scuola.

La complessità del progetto dipende – oltre che dalle diverse componenti della funzione (come giuridicamente ridefinita) ciascuna delle quali merita una propria specifica attenzione e interventi mirati – dalla necessità di tenere conto dei non uniformi livelli di competenza ed esperienza presenti nelle scuole e nelle reti. Questa verifica, da affidare a forme di autovalutazione delle scuole, tradotte in richieste di formazione in servizio, è indispensabile per proporre opportunità concrete di adeguamento degli aspetti carenti e, ove siano già disponibili competenze mature, modalità appropriate per una loro utilizzazione nel sostegno alla formazione di colleghi, nell'ambito della scuola o di una rete.

Vi sono poi problemi specifici, che riguardano i cicli, di base e secondario, che richiedono interventi indispensabili per un funzionamento soddisfacente delle istituzioni scolastiche modificate dal riordino.

Fermi restando i problemi derivanti dalla autonomia e dalla progettazione curricolare, nella scuola di base si pongono delicate questioni inerenti alla organizzazione ed alla razionale distribuzione dei compiti, sulla base del mandato formativo attribuito dal riordino dei cicli a questo livello scolastico, in un contesto in cui sono chiamati a convivere e collaborare docenti in possesso di esperienze diverse e che provengono da formazioni di natura e durata differenti e da segmenti scolastici con proprie consolidate tradizioni.

La realizzazione di una continuità non formale e non semplicemente dichiarata dall'ordinamento, con effettiva integrazione di tutti i docenti in un nuovo ambiente di insegnamento/apprendimento, comporta uno sforzo particolare di formazione in servizio che consenta ai docenti non laureati di completare la loro formazione con un titolo universitario, ai fini del quale vi siano riconoscimenti dei crediti professionali maturati con l'attività docente, e possibilità di acquisire i nuovi crediti necessari ad un ottimale inserimento nella nuova unità operativa. In questa stessa prospettiva, la formazione in servizio dei docenti di scuola media sarebbe resa più adeguata al nuovo contesto a seguito dell'acquisizione di competenze psico-pedagogiche e metodologiche relative alla fascia di età 6-10 anni.

Nella scuola secondaria, nell'attesa delle precisazioni necessarie a comprendere meglio il nuovo assetto degli indirizzi, e quindi delle competenze docenti da sviluppare, si può fin d'ora prevedere che una linea importante di approfondimento professionale sarà quella dei rapporti tra sistema scolastico e sistema formativo, decisivi per una efficace e colta interpretazione del prolungamento dell'obbligo, anche nella versione dell'obbligo formativo.

Rispetto ad una così grande complessità di bisogni e interventi esistono condizioni che devono essere garantite perché il progetto generale di formazione in servizio possa decollare e dare risultati apprezzabili. In particolare occorrono:

- risorse finanziarie;
- disponibilità di organici che consentano ai docenti in servizio la utilizzazione di tempi sabatici per l'acquisizione dei titoli o dei crediti di cui ai capoversi precedenti;
- informazioni su esperti; su iniziative offerte dalle università, dalle associazioni professionali e da altre istituzioni culturali e formative; nonché su esperienze affini già effettuate con successo in altre scuole, in cui trovare le risposte più appropriate alle diverse esigenze;
- un piano di scaglionamento nel tempo di interventi e risorse, in rapporto ai tempi di attuazione delle riforme ed ai docenti di anno in anno coinvolti, anche se è difficile creare barriere tra docenti e classi già interessate al

cambiamento, e docenti e classi che stanno garantendo l'esaurimento dei corsi iniziati con il vecchio ordinamento.

In questa situazione di impegno straordinario il supporto dell'amministrazione centrale diviene prezioso:

— nella formalizzazione degli obiettivi del piano quinquennale e nella distribuzione delle risorse e degli interventi di supporto nel quinquennio, al fine di ottimizzare l'impiego delle risorse, umane e finanziarie;

— nella attivazione di sportelli di consulenza tecnica, di documentazione, di collegamento tra esperienze a livello nazionale, territoriale, di rete di scuole, privilegiando la logica:

- delle reti di scuole;
- delle offerte disponibili sul territorio.

Per quanto infine concerne il tipo di interventi che si ritiene opportuno proporre e sollecitare, il Gruppo ha manifestato:

— il rifiuto piuttosto generalizzato del modello corsuale, basato su conferenze e/o lezioni frontali, estemporanee e non sufficientemente rapportate all'esperienza dei docenti ed alle problematiche rilevabili nelle situazioni scolastiche e nell'insegnamento delle singole discipline e tematiche;

— l'opzione a favore di attività residenziali (con esperti individuati e chiamati dalle scuole) in modo da agevolare sia lo scambio interpersonale fra soggetti che vivono esperienze comuni, sia l'immersione in situazione. Tali occasioni dovrebbero essere periodicamente richiamabili e ripetibili;

— la tendenziale preferenza per impostazioni che precludano comunque all'auto-formazione ed al consolidamento di un modello operativo che si incardini sulla e nella scuola attraverso:

- la ricerca metodologico-didattica disciplinare, comprensiva di forme di sperimentazione controllate, ovviamente non del tipo di sperimentazioni di struttura a cui la scuola è abituata, ma piuttosto metodologico-disciplinari;
- l'autoriflessione;
- la valorizzazione delle vocazioni personali.

In ogni indicazione applicativa va salvaguardata la raccomandazione a mantenere sempre, nella formazione iniziale e in quella in servizio, l'equilibrio fra le diverse componenti della cultura professionale (disciplinare, socio-psico-pedagogica, relazionale-organizzativa) e quindi la guida e la consulenza di «formatori» dotati di competenze riconducibili ai diversi settori.

Quanto infine alla inclusione dei nuovi saperi si evidenzia l'urgenza di una capillare alfabetizzazione informatica di tutto il personale docente, a se-

guito della quale promuovere concretamente e diffusamente un uso didattico efficace e creativo dei modi comunicativi, dei linguaggi e degli strumenti resi disponibili dalle nuove tecnologie.

Tutto ciò rafforza ulteriormente la richiesta di una norma di stato giuridico che sostituisca quella attualmente in vigore da cui far discendere le risorse necessarie per l'adeguamento ai nuovi compiti della professionalità esistenti nella scuola e per una coerente definizione di una formazione iniziale più ricca ed approfondita di quella richiesta in passato (e quindi anche più impegnativa sul piano degli investimenti).

b. Percorsi di arricchimento professionale

Considerata la complessità e poliedricità della funzione docente come ridefinita al punto 2 e la identificazione dei percorsi di arricchimento professionale, da cui potrebbero auspicabilmente derivare le progressioni di carriera e l'eventuale passaggio da un grado all'altro (se previsti) si devono sempre considerare tutti gli aspetti della funzione, anche se non è detto (né a priori richiesto) che la crescita ed il raggiungimento di significativi traguardi possano avvenire in tempi e modi uniformi su tutti i versanti, in rapporto alla personalità di ciascun insegnante ed alla attenzione con cui si dedica a problematiche a cui si sente particolarmente interessato. Problematiche che – oltre tutto – possono variare nel tempo vuoi per autonoma scelta, vuoi per superare difficoltà proposte dalle situazioni che la vita scolastica viene proponendo.

L'importante è che tutto ciò che si viene affrontando e acquisendo in termini di arricchimento professionale sia certificato, valutato, inserito nel profilo personale ed inserito nella anagrafe delle competenze iniziali e acquisite.

In vista di una prima schematizzazione di eventuali livelli progressivi che possono portare a riconoscimenti tangibili (monetari e di sviluppi di carriera a cui correlare responsabilità maggiori) la proposta è quella di distinguere:

- uno sviluppo delle competenze nella esplicazione dell'attività docente;
- uno sviluppo delle competenze nella partecipazione all'organizzazione della vita scolastica;
- la vera e propria acquisizione e certificazione di nuove competenze.

Sul primo aspetto (esplicazione dell'attività docente) è emersa l'ipotesi di *due* gradi di docenza:

— il primo (docente) acquisito sulla base della formazione iniziale e in genere di tutti i titoli richiesti per l'accesso all'insegnamento e all'ingresso in ruolo;

— il secondo (definibile come «docente ricercatore») acquisibile a seguito delle esperienze fatte e dell'attività di ricerca svolta in servizio. Al secondo grado della docenza (legato sia ad un congruo numero di anni di servizio, sia alla qualità della ricerca) potrebbero essere attribuiti compiti di coordinamento (di dipartimenti di ricerca, di progetti sperimentali, di attività di verifica e valutazione, ecc.).

Sul secondo aspetto (partecipazione all'organizzazione) va sottolineato che la molteplicità delle funzioni non può essere irrigidita in tipologie fisse, in considerazione del fatto che le scelte organizzative e la stessa attribuzione delle responsabilità dipendono dall'assetto che ciascuna scuola si viene dando nell'esercizio della sua autonomia, che può variare nel tempo a seconda dei problemi da affrontare, dell'esaurimento di progetti ormai completati, dell'avvio di nuove iniziative. In questo senso l'attribuzione di responsabilità aggiuntive non può avere che carattere temporaneo, commisurato al tempo di realizzazione del progetto o iniziativa.

In rapporto alla varietà delle situazioni è inoltre necessario fare di volta in volta riferimento a competenze diverse, alcune delle quali già identificate nella vita scolastica anche prima dell'avvento dell'autonomia e quindi già presenti nella scuola e verificate in esperienze precedenti, altre che si possono manifestare a seconda dei bisogni e delle situazioni e che si affinano nell'esercizio stesso delle diverse funzioni. Non è detto, né può essere richiesto che l'una o l'altra di queste competenze (o tutte insieme) debbano e possano essere possedute da tutti, né all'inizio, né nel corso dell'attività professionale.

Proprio per questo il loro riconoscimento e la loro valorizzazione configura una funzione docente arricchita, utile alla delineazione di valorizzazioni limitate nel tempo e personalizzate.

Ciò che va ribadito è che anche le competenze legate all'organizzazione presuppongono il possesso della professionalità docente come base costitutiva ed esigono un continuo rapporto con l'esercizio dell'attività professionale fondamentale. Esse possono essere affidate temporaneamente a docenti in possesso di esperienze o attitudini adeguate (anche molto specifiche e/o sulla base di una preparazione ad hoc) e devono comportare retribuzioni aggiuntive, in ragione della maggiore responsabilità, disponibilità di tempo, utilità.

Con il terzo punto si vuole infine fare riferimento all'acquisizione di nuove competenze (o al possesso iniziale di competenze non richieste specifica-

mente per l'accesso all'insegnamento o l'ingresso nei ruoli) a seguito di decisioni di studio autonomamente assunte dal singolo.

Possono rientrare in queste tipologie competenze certificate nelle lingue straniere (ovviamente non nel caso dei titolari di questi insegnamenti), in informatica, in settori delle arti e dello spettacolo, nello sport, ecc.

È evidente che il possesso di competenze dei tipi sopra richiamati a scopo esemplificativo, costituisce comunque un elemento importante della personalità del docente, ma può essere concretamente valorizzato solo se utilizzato in progetti o attività promosse a livello scolastico.

Da quanto è stato fin qui detto si può concludere riassuntivamente che è possibile individuare modalità di sviluppo delle carriere legate:

- all'esperienza (documentata dagli anni di servizio);
- alla crescita delle competenze sviluppate con la ricerca metodologica e didattica relativa alle discipline e ai processi di insegnamento/apprendimento (non esclusivamente determinabili in base agli anni di servizio);
- al possesso di competenze specifiche funzionali nell'assunzione di responsabilità settoriali, trasversali e/o di supporto nell'organizzazione scolastica (figure di sistema);
- alla costituzione di un portfolio personale di competenze certificate e di esperienze effettivamente svolte (e valutate nei loro esiti) che sia la base per l'attribuzione di compiti e responsabilità più incisivi ai fini del buon andamento complessivo della istituzione scolastica (figure di sistema, coordinamenti disciplinari, responsabilità di guida delle attività di ricerca didattico-disciplinare, sportelli di consulenza, progetti particolari, ecc.).

c. Sistemi di riconoscimento di crediti (scientifici, culturali, professionali, inerenti alla organizzazione) per una loro valorizzazione ai fini delle carriere

La parte più delicata del contributo del Gruppo n. 5 sta proprio nello sforzo fatto (di confronto intellettuale e di approfondimento concettuale) per individuare modalità di riconoscimento concrete, convincenti, condivisibili.

Il problema evidentemente non si pone per la valutazione e relativa certificazione di crediti che comportino riconoscimenti oggettivi che possono essere quasi automatici (per esempio gli anni di servizio purché senza gravi sanzioni disciplinari) ovvero il cui riconoscimento sia avvenuto e avvenga in istituzioni esterne a ciò istituzionalmente preposte (per esempio l'Università)

o a ciò abilitate (istituti stranieri per la certificazione delle competenze linguistiche, patenti informatiche, ecc.).

La difficoltà si presenta in tutta la sua imponenza e pericolosità nel momento in cui si deve individuare un soggetto valutatore che sia necessariamente interno al sistema scolastico, partecipe per diretta esperienza delle problematiche didattiche e organizzative della scuola e dei modi per affrontare e risolvere le une e le altre, ed al tempo stesso non essere né autoreferenziale né burocratico.

Le proposte avanzate dai membri del Gruppo tendono a differenziare le modalità di valutazione e gli organi di valutazione a seconda se si tratta:

— di valutare la qualità nello svolgimento di un compito specifico affidato, a livello organizzativo, nel qual caso è l'organo che ha affidato il compito che può consapevolmente valutare impegno e risultati (per es. il collegio dei docenti, il preside, altri);

— di valutare la qualità nell'azione didattica e l'insieme delle prestazioni. In questo caso si è ritenuto ragionevole continuare a fare riferimento al comitato per la valutazione del servizio di cui fa parte anche il preside, che in fase istruttoria può acquisire tutti i tipi di dati, elementi di giudizio e pareri utili ad una valutazione seria. Non sono mancati suggerimenti tendenti ad inserire nel comitato (che è organo di ogni singola scuola) uno o più membri esterni (docenti di altra scuola, esperti, ecc.). Si tratta di innovazioni che dovrebbero essere comunque vagliate dal Parlamento e recepite nella riforma degli organi collegiali, e che si inseriscono in una logica di allargamento dei confini del singolo istituto e di maggiore interlocuzione tra le scuole e fra i docenti, intesi come parte di un corpo unitario (non corporazione) capace – nel suo insieme – di superare ogni forma di autoreferenzialità. Sono comunque processi che vale la pena cominciare a promuovere ma che richiedono tempo per maturare, così come richiedono tempo per maturare, senza assumere carattere demagogico e/o conflittuale, le aspirazioni – sicuramente presenti – ad un ascolto, nei processi valutativi delle competenze didattiche, della voce degli studenti e delle famiglie, che non possono trovare uno sbocco esaustivo nelle sole logiche di mercato (scelta o abbandono di un istituto in base alla valutazione empirica della sua qualità, che può essere un punto di vista molto personale e soggettivo, e non necessariamente oggettivamente attendibile). In buona misura i rischi di autoreferenzialità e soggettività possono essere gradualmente evitati grazie all'attività del Servizio Nazionale di Valutazione: una certa dose di discrezionalità è tuttavia inevitabile, e proprio perché la docenza è una professione complessa e non una posizione di lavoro in cui le qualità e quantità della produzione possono essere oggettivamente riscontrate;

— per quanto infine attiene al passaggio dal grado di docente a quello di docente ricercatore, trattandosi di valutare la qualità della ricerca individuale e del contributo dato alla ricerca dell'equipe con cui si lavora, solo il mondo della ricerca è in grado di giudicare. Questo significa dover attendere un certo tempo per poter contare su un primo gruppo di ricercatori esperti o interagire con la ricerca didattica che a seguito delle innovazioni nella formazione iniziale si sta già attivando e ancor più si attiverà in futuro anche nelle università.

d. Costituzione di un'anagrafe delle competenze iniziali e di quelle acquisite in servizio

Per soddisfare questa fondamentale esigenza, funzionale alla gestione razionale delle risorse, si tratta di costituire una banca dati del sistema scolastico da cui attingere ed in cui inserire tutti gli specifici crediti che costituiscono le singole fisionomie professionali. L'unico problema è quanto e a chi debba essere accessibile, sempre ovviamente all'interno del sistema.

3. REVISIONE DELLA FORMAZIONE INIZIALE

Premessa

L'insieme delle riflessioni sviluppate fino a questo punto sulle trasformazioni indotte nella nozione stessa di funzione docente (e sulla sua ridefinizione giuridica) dal complesso delle riforme avviate richiede alcune puntuali indicazioni anche sulla formazione iniziale, che riguarderà ovviamente i futuri docenti, i quali avranno (si spera) tutti i vantaggi di una preparazione esattamente mirata ai nuovi bisogni della scuola, ma anche lo svantaggio di non possedere l'esperienza a partire dalla quale i docenti già in servizio stanno per rimettere a fuoco (o stanno già rimettendo) compiti e responsabilità. Un'esperienza, c'è da aggiungere, che ha il merito di avere segnalato negli anni, le molte incongruenze di un sistema scolastico e di ordinamenti sempre meno al passo con i tempi. Ad essi l'autonomia e il riordino dei cicli hanno finalmente inteso dare risposta, cercando di aggregare intorno ad alcuni nodi fondamentali, le ragioni di sofferenza, le aspettative, le denunce di ritardo. Oggi le risposte sono leggi dello Stato, tanto più comprensibili nelle loro ragioni e soluzioni (anche se non tutti le condividono), quanto più si è a conoscenza della lunghissima fase di gestazione di un processo riformatore complessivo. Allo stesso modo, il tema della formazione iniziale degli insegnanti è in parte condizionato dalla più o meno avvertita consapevolezza dei limiti della formazione tradizionale dei docenti, rivelatasi nel tempo insufficiente o incompleta o inefficace, ora sul versante delle conoscenze e competenze di-

sciplinari, ora sul versante delle scienze della formazione e quasi sempre su quello dell'integrazione delle due componenti sopra richiamate nell'affrontare i problemi concreti che l'esercizio della professione propone. Eppure soprattutto da questa competenza interdisciplinare dipendono la qualità dell'istruzione, la quantità dei successi formativi, la stessa gratificazione insita nell'attività di docenza.

Le diverse valutazioni sul peso negativo delle carenze passate, a cui si era cercato di porre rimedio con i corsi di laurea in scienze della formazione primaria e con le scuole di specializzazione avviate nel 1999-2000, si ripropongono ora, a seguito della riorganizzazione dei corsi universitari, in particolare quanto a durata e tipologie delle lauree. Eppure proprio il nuovo assetto dell'Università può rendere probabilmente più agevoli le soluzioni, purché sia ben chiara la individuazione delle opzioni di fondo (nel caso del Gruppo condivise da tutti), che vengono di seguito riportate al punto 1.a). Il nuovo assetto dell'Università ha però anche riaperto le discussioni a causa della riduzione della durata della laurea di base (3 anni), aprendo la strada a proposte fra loro diversificate proprio per quanto concerne la identificazione dell'insieme di titoli di accesso all'insegnamento (una o più lauree in sequenza, una laurea triennale e una scuola di specializzazione biennale, altre soluzioni ancora).

Ciascuna proposta trova la propria spiegazione e giustificazione nella differente attenzione che i rispettivi proponenti hanno portato agli ingredienti di una formazione professionale comunque composita, i cui dosaggi interni difficilmente possono essere fatti col bilancino, ed in cui non è detto che gli stessi tempi e le stesse modalità valgano per tutti gli ambiti disciplinari.

Sono punti d'attenzione:

— l'insufficienza della laurea triennale ai fini della costituzione di una solida base di competenze disciplinari integrate con le scienze della formazione, e secondo alcuni anche solo per acquisire le competenze disciplinari di settore;

— la necessità di una seconda laurea specialistica per completare le competenze disciplinari e per avviare, o realizzare, l'integrazione con le scienze della formazione;

— la opportunità di salvaguardare l'esperienza delle scuole di specializzazione, evitando di cancellarle prima che abbiano espresso le loro potenzialità;

— l'effettivo assetto della scuola di base e la distribuzione dei compiti fra i docenti che vi opereranno;

— eventuali influenze improprie che l'immagine di un percorso ritenuto non eccessivamente impegnativo sul piano scientifico o precocemente finalizzato alla professione docente potrebbe esercitare sull'orientamento e sulle scelte universitarie degli studenti.

a) Posizioni condivise e aspetti irrinunciabili della nuova formazione docente

Risulta di fatto condivisa la consapevolezza che:

— la dimensione della formazione lungo tutto l'arco della vita ha contagiato (come era d'altronde prevedibile) anche l'area della professione docente. Questa prospettiva influenza sicuramente la stessa formazione iniziale, che va strutturata in modo da essere suscettibile di arricchimenti, approfondimenti, ripensamenti anche nel corso della preparazione alla docenza e nello sviluppo della carriera. Ciò privilegia l'acquisizione di competenze riconducibili ad una attività di ricerca che a partire dai contenuti delle conoscenze di settore prescelte (le discipline) si concentri in termini professionali sulle loro implicazioni didattiche;

— la quantità e l'eterogeneità dei saperi e dei filoni di ricerca (i saperi disciplinari e le scienze della formazione) che devono confluire nella ricerca didattica (che rappresenta lo specifico della professione docente) comportano percorsi universitari contraddistinti da una accentuata componibilità di conoscenze ed esperienze cognitive ed euristiche, anche diversificate, con frequenti occasioni di integrazione e convergenza su oggetti propri della ricerca didattica. Sotto questo profilo la riorganizzazione dell'Università, che è e resta sede primaria della ricerca e della preparazione ad attività di ricerca scientificamente fondate, può agevolare nella prefigurazione di percorsi funzionali allo scopo grazie alla maggiore segmentazione e componibilità di percorsi e crediti, in parte anche acquisibili dopo l'accesso alla professione, ferme restando le competenze richieste per l'accesso all'insegnamento, all'abilitazione, ai concorsi. Resta tuttavia aperto il problema dei corsi e dei dipartimenti che se ne debbano fare carico in modo prioritario, costituendo il riferimento scientifico e l'ambito culturale e organizzativo da privilegiare, tenuto conto degli obiettivi formativi;

— l'avvento dell'autonomia, attribuendo ai docenti di tutti i cicli scolastici decisive responsabilità in ordine alla progettazione curricolare (con rilevanti impegni in materia di scelta di contenuti) esclude che possa permanere l'assetto attuale che prevede tipi di formazione differenti per natura e durata evidenziando invece l'esigenza di un generale rafforzamento della formazione disciplinare e della necessaria integrazione con le scienze della formazione. Ciò va tenuto presente in rapporto a tutti i cicli e con particolare attenzione all'assetto della scuola di base, in cui confluiranno e dovranno trovare un loro equilibrio non solo docenti con formazioni diverse (e ciò riguarderà so-

prattutto il più redditizio modo di spendere la formazione in servizio dei docenti già presenti nella scuola) ma anche tradizioni, esperienze e compiti fino ad oggi nettamente differenziati, da ripensare d'ora in avanti in una linea di grande continuità;

— è altresì condivisa la convinzione che per l'abilitazione all'insegnamento siano necessari consistenti periodi di tirocinio successivi al conseguimento di una o più lauree, a seconda delle ipotesi.

b) Ricognizione delle diverse soluzioni prospettate

La convergenza sui punti di cui alla lettera a) rappresenta un fatto sicuramente positivo, in quanto consente di dare per acquisiti alcuni fondamentali presupposti concettuali e conseguenti criteri progettuali per le indicazioni definitive. La varietà delle ipotesi non consente invece ancora di suggerire – con altrettanta sicurezza – la esatta determinazione dei «titoli» di accesso all'insegnamento e precisamente:

- quali e quante tipologie di lauree occorre pretendere;
- quali, quante e quanto lunghe fasi di «specializzazione professionale» post lauream;
- quali e quanti tempi di «addestramento sul campo», «tirocinio» e verifica delle attitudini per poter entrare in possesso della «abilitazione professionale»;
- quali correlazioni stabilire con le selezioni concorsuali, le collocazioni nelle classi di concorso, le titolarità dell'insegnamento (operazione che richiede un quadro un po' più preciso anche delle modalità e dei tempi d'attuazione del «riordino dei cicli»).

Su questi punti sono state presentate – come si è detto – proposte diverse, influenzate ovviamente in primo luogo da ciò che ciascuno per ora immagina possa essere la concreta traduzione operativa della legge 30/2000, ed ancor più dalle diverse interpretazioni della consistenza e natura dei saperi necessari per svolgere con successo un'attività docente che si intuisce molto più impegnativa che in passato, nonché dalle valutazioni che ciascuno dà della attuale inadeguatezza dell'Università, rilevata dalla gran parte dei membri del Gruppo, a fornire una formazione scientifica e strumenti di analisi in grado di delineare competenze e conoscenze congrue alle necessità della docenza nella scuola.

Quale che sia la scelta del Governo, è comunque chiaro che il risultato qualitativo non potrà essere sempre e comunque lo stesso, indipendentemente dalla coerenza tra risorse e finalità, dalla durata e dai contenuti dei corsi di studio e dei tirocinii, dai titoli di studio e dai tipi di abilitazione richiesti per l'insegnamento e l'accesso ai concorsi, ed ancor più dalle pro-

spettive di carriera e successo economico proposte a chi intraprende la carriera di insegnante.

Per dare conto concretamente delle proposte esaminate si possono così sintetizzare le diverse posizioni, il cui ordine di presentazione non nasce da scelte di priorità, o di maggiore o minore condivisione, in quanto su tutte si è ugualmente ragionato, cogliendone aspetti positivi e limiti senza tuttavia trovare convergenze pienamente convincenti su nessuna ipotesi.

- Una scuola di pensiero sostiene che la formazione «forte» del docente si fonda su una laurea di base più una specialistica (triennio più biennio) completata da una «specializzazione» annuale comprensiva del tirocinio. Sul carattere disciplinare della laurea di base convergono quasi tutte le proposte, anche quelle che per il percorso successivo optano per la scuola di specializzazione.

- Quanto alla laurea biennale «specialistica», secondo alcuni va ancorata anch'essa ad una logica «disciplinare» per consolidarne la valenza scientifica sia pur con significative integrazioni con le scienze della formazione, secondo altri sarebbe più opportuno correlarla all'approfondimento delle scienze della formazione (in questo caso la laurea specialistica sarebbe mirata esclusivamente alla professione docente).

- I sostenitori di lauree triennali e biennali disciplinari ritengono per altro che una parte dei crediti potrebbe o dovrebbe essere spesa nelle scienze della formazione: sicuramente almeno 60 crediti relativi ad attività formative finalizzate all'insegnamento nella laurea biennale.

- Una diversa posizione è rappresentata dalla sequenza laurea triennale disciplinare / corso di specializzazione (per un totale di cinque anni di formazione), che recupererebbe, consoliderebbe e consentirebbe di migliorare nel tempo l'esperienza delle scuole di specializzazione, in funzione dal 1999-2000 (SSIS) [vedi nota aggiuntiva].

- Una ulteriore proposta va nella direzione di una maggiore articolazione delle formazioni da correlare alle caratteristiche dei cicli (scuola dell'infanzia, scuola di base, scuola secondaria). Per gli insegnanti della scuola dell'infanzia è stata proposta una laurea che utilizzi il percorso formativo specifico di educatore d'infanzia, in grado di operare nelle strutture prescolastiche, scolastiche e extrascolastiche, già previsto nella Classe XVII delle lauree in educazione e formazione. Per gli insegnanti della scuola di base, così come per quelli della scuola secondaria appare appropriata una laurea specialistica di secondo livello, specificamente orientata all'insegnamento, in modo da rendere

unitaria la funzione docente pur nella differenziazione dei percorsi formativi, anche per facilitare scorrimenti o spostamenti sempre a seguito, ovviamente, dell'acquisizione degli ulteriori crediti richiesti. Per gli insegnanti della scuola di base la laurea potrebbe essere quella per gli educatori d'infanzia, cui far seguire un biennio specialistico più caratterizzato sul piano disciplinare, oppure una laurea disciplinare triennale, cui segua una laurea specialistica professionalizzante. Per gli insegnanti delle scuole secondarie vale solo questa seconda ipotesi. Il complesso delle proposte formative deve in ogni caso tener conto dell'integrazione fra competenze teoriche e pratiche, epistemologiche, disciplinari, metodologico-didattiche, da acquisirsi nelle esperienze di laboratorio e di tirocinio, nel corso del quinquennio. La sede di questi corsi sarà la facoltà di scienze della formazione, aperta alla integrazione con tutte le facoltà interessate.

Come appare evidente, tutte le proposte hanno molti aspetti comuni, coerentemente con la percezione dei bisogni, che è oggettivamente condivisa: è probabilmente inevitabile che le «ricette» siano diverse, anche perché nessuna di esse è stata a tutt'oggi verificata nei suoi esiti.

c) Nota aggiuntiva: punti di attenzione sulle diverse proposte

A margine della sintesi, necessariamente stringata, il Gruppo di lavoro ha ritenuto opportuno richiamare all'attenzione alcune riflessioni e raccomandazioni.

La prima, sostanzialmente condivisa da tutti, discende dalla constatazione che non pochi difetti e insuccessi della scuola trovano sicuramente una loro giustificazione non solo nella tradizionale formazione iniziale degli insegnanti, i cui limiti sono noti a tutti, ma anche nelle «emergenze» che hanno in troppi casi dato luogo a gestioni del personale in servizio, forme di mobilità, riconversioni che non davano le necessarie garanzie di corrispondenza tra le competenze disciplinari possedute dagli insegnanti e i compiti di insegnamento affidati a seguito di contrazioni o modifiche degli organici.

Le raccomandazioni emerse nel Gruppo a questo proposito riguardano in particolare gli insegnamenti di matematica, scienze, filosofia sovente assegnati – in base alle classi di concorso esistenti – a docenti che non avevano seguito adeguati corsi universitari, ma altri se ne potrebbero citare. Rispetto a questo problema, che può delinarsi anche a carriera già iniziata, solo il reingresso nella Università e l'acquisizione di crediti formativi concernenti le nuove discipline (anche utilizzando periodi sabbatici) può dare corretta soluzione ai problemi di riconversione. È comunque impensabile che un corso di laurea triennale possa in futuro dare le competenze necessarie a coprire un

eccessivo numero di discipline (o ambiti) d'insegnamento. La nuova struttura dell'Università offre d'altronde, attraverso lo strumento dei crediti, interessanti strumenti per eliminare la pretesa di una formazione iniziale in «tuttologia».

Quanto alla questione dell'integrazione tra formazione disciplinare e scienze della formazione va recepita l'esigenza che nell'ambito del percorso di formazione iniziale vi sia una fase (e un luogo istituzionale) in cui l'Università possa offrire e sviluppare l'opportunità di:

— una collaborazione fortemente integrata tra le diverse aree disciplinari e tra queste e l'area educativa, per far convergere nelle didattiche disciplinari e in laboratori didattici le diverse competenze (anche per attrezzare il futuro insegnante al lavoro di équipe);

— una effettiva «partnership» università/scuola, non solo per raccordare laboratori e tirocinio, ma soprattutto per far convergere nel corpo docente dei futuri insegnanti le competenze degli «scienziati» con quelle dei «professionisti» sul campo;

— nell'ambito della formazione «disciplinare» è importante valorizzare, preferibilmente, rispetto a particolarismi specialistici, gli «aspetti essenziali»: i fondamenti, le basi epistemologiche, i rapporti con le altre discipline, i problemi delle società contemporanee, le linee principali dello sviluppo storico.