

FORMAZIONE INIZIALE E RECLUTAMENTO: DUE NODI DA SCIogliere

Ferdinando Pirro

Legambiente Scuola Formazione

Già negli interventi precedenti è stato ricordato che l'**Unione Europea** ha individuato da tempo i **docenti quali attori chiave** di tutte le strategie intese a stimolare lo sviluppo della società dell'economia e della conoscenza, perché anche dal loro intervento qualificato dipende il raggiungimento degli obiettivi di inclusione e diffusione delle competenze di cittadinanza del **Programma Istruzione e Formazione 2010**, fissati nell'agenda di Lisbona e solo parzialmente raggiunti, nonostante gli sforzi e le significative risorse comunitarie messe in campo

Infatti se è vero che i **risultati di apprendimento degli alunni** sono determinati in buona parte dal background familiare e sociale, gli studiosi del settore (ma anche la nostra esperienza professionale quotidiana) concordano nell'affermare che la qualità dell'insegnante è una delle principali variabili scolastiche che può influire sul loro miglioramento e l'unica su cui le politiche educative possono incidere in maniera significativa.

Come abbiamo visto, la **professione dell'insegnante sta diventando sempre più complessa** e i docenti si trovano a far fronte a richieste sempre maggiori che richiedono un rafforzamento della loro preparazione di base e lo sviluppo di nuove competenze, per affrontare le sfide di una professione in continua evoluzione e di ragazzi spesso caratterizzati da disagi relazionali, difficoltà di apprendimento e problemi di integrazione. Il **miglioramento della qualità della formazione iniziale ed in servizio degli insegnanti** è pertanto uno dei principali obiettivi dei sistemi di istruzione europei, soprattutto in previsione del **grande turn over di docenti** previsto da vari studi per la metà del prossimo decennio quando, a causa del pensionamento della maggioranza degli insegnanti assunti negli anni '60 e '70, si dovrà reclutare e formare più di un milione di insegnanti di scuola primaria e secondaria.

Per affrontare in maniera adeguata questo massiccio rinnovamento del corpo docente, che rappresenterà un'irripetibile occasione per riformare in profondità molti aspetti legati alla professionalità docente, l'**Unione Europea** sta spingendo i paesi membri ad adottare interventi efficaci di modifica dei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti, in un quadro comune di priorità ed obiettivi.

In tale ottica sono stati definiti nel **2005 i Principi comuni europei per le competenze degli insegnanti** perché servano da base comune nello sviluppo di nuove politiche nazionali e regionali nel settore della formazione dei docenti. A supporto di questo processo la Commissione delle Comunità Europee ha inviato nell'agosto del **2007** una specifica comunicazione al Parlamento Europeo e al Consiglio su come "**Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti**" in cui sono ribaditi i principi comuni, l'impegno a destinare risorse significative del FSE al miglioramento dei sistemi di formazione degli insegnanti e a monitorarne i risultati, nell'ottica di sostenere lo sviluppo della dimensione europea della formazione degli insegnanti e la loro mobilità.

E in **Italia** ? Mentre erano in discussione presso la **VII Commissione Cultura della Camera** alcune **proposte di legge** presentate all'inizio della legislatura, sia dalla maggioranza che dall'opposizione (PdL Aprea n° 953 e PdL De Pasquale n° 1468), che tra l'altro prevedevano anche la riforma dei percorsi iniziali di formazione dei nuovi docenti, il Governo ha deciso di accelerare l'intervento in questo settore, nominando lo scorso autunno una specifica **Commissione** presieduta dal prof. **Israel** che ha presentato i suoi lavori nel mese di **Febbraio 2009**. Tale decisione ha di fatto interrotto il ragionamento unitario ed organico che si stava cercando di fare sulla professionalità docente (riforma congiunta di formazione iniziale, sistema di reclutamento, stato giuridico, articolazione carriera), con il rischio di avviare interventi frammentari e creare incongruenze e sovrapposizioni.

Anche se della commissione Israel non facevano parte insegnanti e dirigenti scolastici, il MIUR ha avviato una successiva fase di ascolto delle associazioni professionali riunite nel **FONADDS**: se e quante delle nostre proposte saranno accolte, lo potremo verificare solo durante la stesura dei regolamenti definitivi, il cui iter è partito proprio in queste settimane perché il nuovo sistema di formazione iniziale dei docenti possa essere

operativo già a partire dal prossimo anno accademico.

Se questo è lo scenario politico-legislativo, europeo e nazionale, attuale, quali sono gli **elementi qualificanti del percorso di formazione iniziale dei docenti** che le nostre **associazioni professionali** hanno elaborato, sulla base delle proprie esperienze nel campo della formazione e della continua interlocuzione con le comunità scolastiche ed il mondo universitario ? Quanto potrà il modello elaborato dalla **Commissione Israel**, seppur parzialmente integrato, rispondere alle esigenze ed urgenze del sistema formativo e contribuire allo sviluppo di tutte le complesse dimensioni professionali dell'insegnante che sono state prima evidenziate ?

Per provare a rispondere almeno parzialmente a queste domande, cercherò di evidenziare alcune riflessioni e proposte di merito che, pur nella diversità a volte delle soluzioni tecniche ipotizzate, hanno visto le nostre associazioni condividere le chiavi di lettura dei processi culturali ed educativi collegati alla riforma della formazione e reclutamento dei nuovi docenti.

- Circa l'impianto complessivo del progetto, riteniamo che prima di tutto esso rappresenti l'ennesima occasione mancata per costruire e legittimare l'**unitarietà della funzione docente**, pur nelle specificità che devono contrassegnarla in relazione all'ordine e al grado di scuola in cui opererà il nuovo insegnante.

La forte differenziazione dei percorsi formativi previsti dal Progetto Israel tra i docenti dei vari ordini (laurea magistrale quinquennale per la formazione primaria - laurea triennale + laurea magistrale + 1 anno di TFA per la formazione dei docenti di scuola secondaria), infatti, non ci sembra risponda ai bisogni attuali del sistema e alla stessa esigenza del MIUR di superare la concezione "piramidale" dell'insegnamento: molte delle caratteristiche del profilo professionale del docente, infatti, sono analoghe per tutti gli insegnanti; alcuni importanti e recenti provvedimenti ministeriali, inoltre, tendono a valorizzare gli elementi di continuità nel percorso di assolvimento dell'obbligo di istruzione, dal 1° ciclo fino al biennio della scuola superiore; le più significative esperienze didattiche, infine, considerano la costruzione di un curriculum verticale dai tre ai 16 anni un elemento fondamentale per la riuscita del complesso processo di insegnamento/apprendimento.

Tale differenziazione non risponde neppure alla necessaria mobilità degli insegnanti all'interno del sistema scolastico, mobilità prevista anche dalla revisione che si sta facendo delle classi di concorso.

Su come garantire un giusto equilibrio tra formazione comune e specialistica, vi sono diverse ipotesi progettuali: tutti però condividiamo che la durata del percorso formativo debba essere uguale per i docenti di ogni ordine e grado e che esso sia caratterizzato da un medesimo ruolo strategico del tirocinio e dalla presenza di un numero significativo di insegnamenti/esperienze formative comuni che possano costituire il nucleo professionale ed identitario della nuova classe docente italiana.

In quest'ottica va evidenziato che, anche su richiesta delle associazioni professionali, tra le **competenze trasversali da promuovere in tutti i docenti in formazione** figureranno nelle nuove lauree magistrali una conoscenza delle strategie di integrazione degli alunni con disabilità e bisogni speciali, l'utilizzo in ambito didattico delle nuove tecnologie e l'apprendimento di una lingua comunitaria, che speriamo non si limiti solo all'Inglese. Quest'ampliamento delle competenze comunicative di tutti i docenti favorirà, soprattutto la mobilità internazionale e la partecipazione diffusa a progetti comunitari, che è una delle finalità principali della UE per la promozione della dimensione europea dell'insegnamento.

- Un altro punto caratterizzante del Progetto Israel è il deciso **rafforzamento nei piani di studio delle conoscenze disciplinari** dei nuovi insegnanti, ritenute attualmente inadeguate e diluite in un eccesso di "pedagogismo", anche se parallelamente si dichiara che "la formazione degli insegnanti deve promuovere la riflessione pedagogica e sviluppare capacità didattiche, organizzative, relazionali e comunicative". L'obiettivo dichiarato di contemperare queste due esigenze formative e riequilibrarle è senz'altro condivisibile ma non ci sembra sinceramente raggiunto e anzi temiamo che si trasformi nel progetto attuale in una sorta di dicotomia sterile, che contrappone in modo riduttivo e gerarchico saperi disciplinari e saperi pedagogico-didattici, rafforzando un'idea di insegnante e di scuola per più versi rischiosa e superata. Per intenderci, quell'idea per cui chi "sa" perciò stesso è capace di insegnare ciò che sa : è la scuola da cui noi tutti proveniamo e che sotto questo aspetto non crediamo vada rimpiainta.

- Pur in presenza di diverse ipotesi di articolazione di un possibile percorso formativo alternativo, siamo però convinti che **laboratori didattici** co-progettati e co-gestiti da università e scuole ed il **tirocinio** (osservativo e attivo) possano essere i momenti formativi in cui le competenze disciplinari, quelle psico-pedagogiche e metodologiche troveranno la loro sintesi operativa.

Nell'attuale versione del progetto ministeriale di riforma della formazione iniziale dei docenti abbiamo evidenziato, però, una netta prevalenza in questi ambiti dell'Università ed una sottovalutazione del dialogo paritetico con la scuola, favorito finora da quelle figure intermedie che erano i supervisori di tirocinio,

liquidati insieme all'esperienza delle SSIS (che certo non è stata sempre e dovunque all'altezza della situazione) con un po' troppa fretta e senza un serio monitoraggio. Ora, senza bloccarsi in una difesa corporativa dell'esistente e dell'esperienza specifica ed insostituibile della scuola, ci sembra evidente l'importanza di creare le condizioni perché le ragioni della scuola entrino nell'università e viceversa, al fine di costruire nel tempo una collaborazione circolare e più equilibrata.

Nel concreto proponiamo che venga quindi **valorizzata l'esperienza delle scuole autonome nella coprogettazione e gestione dei laboratori didattici e del tirocinio formativo e rafforzato il valore di questo spazio di crescita professionale**, sia prevedendo maggiori CFU nel piano di studi per le attività di tirocinio e un loro peso adeguato nella valutazione finale dell'esame di abilitazione, che riservando un ruolo più significativo ai docenti tutor nelle commissioni miste di valutazione. Questa richiesta di un ruolo maggiore delle scuole nei percorsi di formazione iniziale dei docenti, deve essere accompagnata da un'assunzione collegiale di tutta la comunità scolastica della funzione tutoriale, dall'attivazione di specifici percorsi di formazione per queste figure intermedie e dalla disponibilità a partecipare a percorsi di monitoraggio ed autovalutazione, anche con la collaborazione di soggetti esterni.

Anche in questo caso, però, le percentuali di attività di tirocinio previste inizialmente nel Documento Israel dell'8% (24 CFU su 300) nella laurea magistrale per la scuola primaria o addirittura del 3,3% (12 CFU su 360) per la formazione all'insegnamento nella scuola secondaria, risultano assolutamente insufficienti rispetto alle percentuali di attività formative svolte in ambito scolastico in Europa, dove oscillano tra il 20% ed il 40% del totale dei curricula universitari. In questo ambito potrebbe essere valorizzato anche il contributo delle **associazioni professionali** di docenti e dirigenti scolastici che hanno maturato in questi anni una vasta esperienza sul campo nella promozione di percorsi di innovazione didattica, di ricerca-azione e di formazione in servizio del personale docente.

Al fine di rendere i futuri docenti capaci di “partecipare attivamente alla gestione della scuola e della didattica collaborando coi colleghi sia nella progettazione didattica, nelle attività collegiali interne ed esterne” (punto f, bozza Regolamento) è opportuno prevedere inoltre un maggiore spazio in tutte le lauree magistrali ad insegnamenti/laboratori che trattino **i temi dell'organizzazione scolastica e della professionalità docente**. In quest'ottica nel tirocinio vanno previste non solo attività di osservazione/partecipazione ad esperienze didattiche in aula, ma anche a riunioni di organi collegiali e di gruppi di lavoro, a momenti progettuali o di ricerca, anche di rete, così da favorire un incontro ravvicinato del tirocinante con tutti gli aspetti del funzionamento quotidiano delle scuole e con la dimensione strategica della collegialità e del lavoro di gruppo. Questo tipo di percorso può anche essere funzionale a sviluppare quella propensione all'**aggiornamento in servizio e alla formazione continua** che, come già anticipato, costituisce una delle dimensioni più significative della professionalità docente che andrebbe resa obbligatoria contrattualmente, funzionale a percorsi di articolazione della carriera ed incentivata economicamente.

- L'analisi delle **modalità di accesso alle diverse lauree magistrali** o ai TFA e dei meccanismi di selezione in ingresso degli studenti, ci porta a riflettere infine sugli strumenti proposti per promuovere la partecipazione ai percorsi formativi di studenti motivati e dotati di una buona preparazione di base e prevenire il diffuso e dannoso fenomeno del **precariato scolastico**.

Non ci convince la differenziazione temporale e qualitativa dei vari meccanismi di accesso programmato alla formazione per l'insegnamento nei vari gradi di scuola (accesso programmato iniziale alla Laurea magistrale a ciclo unico per la primaria; accesso programmato alla laurea magistrale biennale per la secondaria di I grado, accesso programmato al TFA nel corso per insegnare nella scuola secondaria di II grado); inoltre, non essendo stata affrontata contestualmente alla riforma dei percorsi di formazione iniziale anche quella dei meccanismi di reclutamento del personale, c'è da dubitare che si riesca a mettere in piedi un meccanismo efficiente di programmazione del fabbisogno formativo della rete scolastica nazionale e regionale.

Ferma restando in questa fase di transizione la necessità di proseguire nel piano straordinario di assunzioni finalizzato all'assorbimento progressivo del precariato storico, resta il fatto che il **meccanismo attuale di reclutamento**, in sintonia con quanto previsto dalla Costituzione, rimane quello del **pubblico concorso** che, secondo quanto previsto dall'art. 2, comma 416, della Legge Finanziaria 2008 (che ha determinato l'abrogazione dell'art 5 della Legge 53/03), dovrebbe svolgersi ogni due anni nei limiti delle risorse disponibili.

Ora, se è vero che il meccanismo concorsuale va sicuramente rivisto e adeguato alle esigenze di valutare una gamma di competenze professionali ben più ampia di quelle esclusivamente disciplinari, non ci convincono le proposte di un'assunzione decentrata del personale docente presenti nei vari disegni di legge della maggioranza attualmente in discussione presso la VII Commissione della Camera (da quello Aprea a quello

Cota), che ipotizzano una gestione dei concorsi a livello regionale, di reti di scuole o anche di singola istituzione scolastica autonoma, con il rischio che si determinino forme di “chiamata diretta” da parte dei Dirigenti scolastici e margini di discrezionalità nei criteri di selezione del personale, al di fuori di criteri unici e vincolanti stabiliti a livello nazionale. Si ribadisce pertanto l'opportunità di garantire l'accesso all'insegnamento tramite pubblici concorsi, su scala nazionale e regionale, con meccanismi di selezione unitari e trasparenti, a tutela della libertà di insegnamento dei docenti e del carattere unitario del sistema di istruzione nazionale. Il che non significa che non si possano sperimentare a livello territoriale forme possibili di flessibilità e decentramento, come quella di un organico funzionale di rete, grazie al quale le scuole di un medesimo ambito possano rispondere in tempi brevi a specifiche esigenze formative

Questo scenario ci sembra inoltre coerente con la **“Proposta per l'intesa tra lo stato e le regioni sulle finalità, tempi e modalità di attuazione del Titolo V della Costituzione in materia di istruzione”**, approvata nell'Ottobre 2008 dalla Conferenza delle Regioni e delle Province autonome, che individua tra le norme generali di istruzione di competenza dello Stato i criteri di selezione e di reclutamento del personale dirigente, docente ed ATA. Circa poi la redistribuzione delle risorse umane, strumentali ed economiche conseguenti all'attuazione del federalismo fiscale, viene previsto che il personale scolastico resta alle dipendenze dello stato, con trattamento economico e giuridico fissato dalla contrattazione nazionale di comparto, ma funzionalmente dipendente dalle istituzioni scolastiche autonome e, per quanto riguarda la programmazione e la distribuzione territoriale, dalle Regioni e dagli Enti Locali.