

ASSOCIAZIONE PROFESSIONALE “PROTEO FARE SAPERE”

COMITATO TECNICO-SCIENTIFICO

*Considerazioni sulla formazione iniziale dei docenti di scuola secondaria e sulla selezione per l'accesso ai ruoli. **

A cura del gruppo di lavoro composto da: Massimo Baldacci, Dorian Bizzarri, Marco Catarci, Giorgio Crescenza, Massimiliano Fiorucci, Rossella Iovino, Gennaro Lopez (coordinatore), Emanuela Piemontese.

Premessa

Il tema della formazione iniziale dei docenti, unitamente a quello del cosiddetto “reclutamento”, è quanto mai attuale nel dibattito politico e nell'attività istituzionale sia dei Ministeri competenti sia dei due rami del Parlamento. Ciò accade non soltanto perché si tratta di uno dei nodi strutturali da tempo irrisolti del nostro sistema di istruzione, ma soprattutto perché l'attuazione del PNRR richiede un intervento riformatore *ad hoc*. Questo documento intende offrire spunti di riflessione auspicabilmente utili al dibattito in corso.

L'opinione che, al di là delle necessità contingenti, sia ormai venuto il momento di intervenire, oltre ad essere largamente condivisa, deriva dalla constatazione della assoluta inadeguatezza della situazione vigente. Va detto, a questo proposito, che l'esperienza del TFA e dei 24 CFU si è dimostrata ampiamente fallimentare da più punti di vista, ma soprattutto per la qualità di una formazione lontana dalle esigenze di un sistema scolastico che sia all'altezza delle esigenze attuali dei processi di insegnamento/apprendimento. Il disinvolto smantellamento e abbandono delle SSIS ha di fatto impedito una seria riflessione critica di quella esperienza: un'occasione persa, così come si sono perse in passato almeno altre due occasioni per un coerente adeguamento di sistema: l'introduzione del 3+2 (laurea triennale e laurea “specialistica”, che sarà detta in seguito “magistrale”) nelle facoltà universitarie (e in seguito nei dipartimenti) e l'entrata in vigore dell'autonomia scolastica.

La bibliografia sugli argomenti qui affrontati è piuttosto nutrita, così come abbondante è stata, negli anni (e soprattutto dagli anni '90), la produzione di documenti, raccomandazioni, direttive ecc. a cura della Commissione e del Consiglio dell'UE. Analogamente, anche l'OCSE non ha mancato di esprimere i propri orientamenti in merito. Va detto, tuttavia, che il quadro europeo in tema di formazione iniziale dei docenti si presenta estremamente frastagliato e diversificato, al punto che in uno stesso Paese, la Germania, i diversi Länder adottano differenti criteri e modalità. Questa situazione induce, quindi, spesso a concentrarsi sulla

specificità del sistema nazionale, con proposte di modifiche e adeguamenti dall'orizzonte oggettivamente limitato.

Quale formazione? Per quale docente?

La definizione di un profilo professionale del/della docente da formare va considerata necessariamente preliminare ad ogni ipotesi di percorso formativo. Appare, dunque, opportuno soffermarsi sulle competenze che si ritiene debbano essere acquisite per una adeguata professionalità docente. Tali competenze possono articolarsi in:

- **disciplinari** (conoscenza e padronanza della struttura epistemologica della/e disciplina/e di insegnamento e delle relative metodologie della ricerca);
- **psico-pedagogiche** (conoscenza dell'evoluzione del pensiero pedagogico e dei modelli educativi; conoscenza e padronanza dei processi di apprendimento, in particolare nell'età evolutiva);
- **didattiche** (conoscenza e padronanza delle metodologie didattiche – disciplinari, interdisciplinari, laboratoriali, ecc. - da adottare nei diversi contesti, in funzione degli obiettivi formativi dei discenti);
- **relazionali** (attitudine all'ascolto dei soggetti che operano nella scuola e nel contesto territoriale in cui è inserita la scuola; conoscenza e padronanza delle strategie e dei meccanismi per progettare e lavorare in équipe);
- **valutative** (conoscenza e padronanza degli strumenti di valutazione ed autovalutazione riflessiva, a fini formativi e di orientamento);
- **digitali** (conoscenza e padronanza di strumenti e metodi relativi all'uso delle nuove tecnologie nelle pratiche didattiche sia in presenza sia a distanza);
- **organizzative** (capacità di gestire risorse seguendo l'evoluzione delle politiche scolastiche e formative in ambito nazionale ed europeo).

Si tratta di competenze che devono integrarsi lungo un percorso che consenta una graduale e complessiva crescita non soltanto della professionalità, ma della stessa personalità del/della docente. Le competenze, di per sé, se considerate ciascuna nella propria specificità, non sono infatti sufficienti a far sì che chi insegna sia dotato della necessaria consapevolezza storica, epistemologica, sociale e politica della funzione docente, che non può concepirsi come meramente “tecnica”. Si tratta, in effetti, di restituire il senso più profondo alla professione docente, recuperando e aggiornando alcuni capisaldi del pensiero pedagogico. Facciamo riferimento, in particolare, alla riflessione di Dewey sull'insegnante come ricercatore e a quella di Gramsci sull'insegnante come intellettuale. Nel primo caso, il/la docente deve ricercare continue soluzioni sul campo e deve essere formato/a a concepire la propria professione come una quotidiana risoluzione di problemi educativi, applicando di fatto il metodo scientifico, fatto di ipotesi e verifica delle stesse. Nel secondo caso,

il/la docente deve saper decifrare la dinamica dei paradigmi dei saperi; deve saper riflettere sulle realtà socio-antropologiche dei ragazzi e delle ragazze che, come abbiamo modo di constatare, cambiano velocemente. Tutto ciò richiede tempi di formazione distesi e organicità di percorsi.

I percorsi

Pur nella estrema varietà delle soluzioni adottate dai diversi Paesi, in particolare da quelli europei (compreso il nostro), tali soluzioni possono schematicamente ricondursi ai seguenti tre “modelli”:

- **simultaneo**, in cui la formazione pedagogica e quella disciplinare avvengono contestualmente e contemporaneamente, nell’ambito di un unico percorso universitario, col titolo di studio (laurea magistrale) che assume valore abilitante;
- **consecutivo**, in cui si osserva una progressione che parte dagli studi universitari e arriva al ruolo passando attraverso una formazione specifica *post lauream*, una abilitazione ed un concorso seguito da un anno di prova;
- **misto**, in cui, oltre ai corsi disciplinari, sono previste attività espressamente orientate verso la professione docente, organizzate da specifici centri di formazione, che consentono di acquisire CFU professionalizzanti.

In merito al modello simultaneo si osserva che una sua eventuale adozione nel nostro Paese comporterebbe una profonda revisione degli ordinamenti universitari, una possibile conflittualità tra settori disciplinari in ambito accademico e prevedibilmente tempi lunghi di implementazione.

Il modello consecutivo (quello di fatto vigente in Italia) risente del limite di una eccessiva durata, resa ancora più lunga a seguito dell’introduzione del sistema di laurea 3+2 e ulteriormente aggravata dalla aleatorietà delle cadenze concorsuali, con ricadute negative su percorsi professionali e carriere del personale docente scolastico, ivi inclusa la piaga del precariato.

Un modello “strutturale”. I Centri universitari per la formazione alla docenza scolastica

Una possibile evoluzione del modello “misto” può essere rappresentata da un modello che definiremo “strutturale”, in cui si affida ad un’apposita “struttura” universitaria la gestione di un percorso professionalizzante per l’insegnamento scolastico. Si può pensare a Centri universitari o interuniversitari gestiti da Consigli, composti sulla base convenzioni tra Atenei e Uffici Scolastici Regionali, in cui siano presenti sia docenti universitari sia docenti scolastici distaccati, di provata esperienza

didattica. Presso tali Centri, chi aspira all'insegnamento scolastico troverà la guida di un docente-tutore, che l'orienterà nella redazione di un "piano formativo" personalizzato e funzionale all'acquisizione di n crediti "professionalizzanti" (numero orientativo: 60), articolati in: insegnamenti, seminari, laboratori (relativi a competenze non acquisite nei corsi di laurea) e attività di tirocinio (queste ultime affidate a docenti scolastici distaccati); i crediti acquisibili prima del segmento formativo organico non potranno comunque risultare superiori al limite fissato da apposita norma regolamentare (numero orientativo: 12/60). Questo modello, oltre al vantaggio pratico di una maggiore flessibilità (assicurata dai piani formativi personalizzati, comunque non sovrapponibili né attuabili simultaneamente ai piani di studio per i corsi di laurea), ha il pregio di un'evidente e positiva integrazione tra teoria e prassi, insieme con una effettiva collaborazione tra scuola e università, che dovrà tradursi in una continuità tra formazione iniziale, anno di servizio pre-ruolo e successiva formazione in servizio. Di conseguenza, i Centri saranno chiamati a svolgere un ruolo anche nelle fasi successive alla formazione iniziale, oltre ad attività di ricerca e di ricerca-azione.

La selezione e l'accesso ai ruoli

La selezione per l'accesso all'insegnamento scolastico avviene su base concorsuale. Al concorso è ammesso chi abbia conseguito una laurea magistrale (ovviamente coerente con la classe di concorso) ed abbia acquisito i crediti "professionalizzanti".

Chi risulti vincitore di concorso è chiamato a svolgere un anno di servizio pre-ruolo in qualità di "assistente di cattedra", col duplice compito di: 1) coadiuvare, con una partecipazione attiva e non meramente formale, nelle attività di insegnamento un docente-tutore e 2) redigere un proprio "diario critico-riflessivo" sulla prima esperienza scolastica. Tale "diario" costituirà, a fine anno scolastico, l'oggetto di un "colloquio seminariale", organizzato dalla scuola, al quale parteciperanno anche il docente-tutore del tirocinio e il docente-tutore dell'anno pre-ruolo.

Al termine dell'anno di servizio pre-ruolo, la scuola certificherà l'esito positivo dell'esperienza e si procederà, di conseguenza, all'immissione in ruolo. In caso di esito negativo, l'aspirante docente avrà diritto ad un secondo anno di servizio pre-ruolo da svolgersi in altra istituzione scolastica.

*Documento redatto a gennaio 2022.