

FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI E 'BUONA SCUOLA'

Giuliana Sandrone – Università di Bergamo

«Al fine di innalzare i livelli di istruzione e le competenze delle studentesse e degli studenti, di contrastare le diseguaglianze socio-culturali e territoriali, di prevenire e recuperare l'abbandono e la dispersione scolastica, di affermare il ruolo della scuola nella società della conoscenza, di costruire curricoli coerenti con i nuovi stili di apprendimento, in coerenza con il profilo educativo, culturale e professionale degli ordini di scuola, di realizzare una scuola aperta, quale laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di partecipazione e di educazione alla cittadinanza attiva, di garantire il diritto allo studio e pari opportunità di successo formativo per gli studenti e l'educazione permanente per tutti i cittadini, (...)» (art. 1 c.1 della cosiddetta Buona scuola targata Renzi). Chi non può essere d'accordo? Ma, al di là degli interventi di manutenzione o di ri-ordine dell'attuale sistema di istruzione e formazione, si può non velleitariamente realizzare quanto posto come fine auspicato senza soffermarsi sul problema della formazione del professionista, il docente, capace di tradurre questi propositi nella realtà quotidiana della nostra scuola? Ovvio che no. Il suo *background* culturale, la qualità e la durata della formazione iniziale di cui è attrezzato, le competenze relazionali e metodologico didattiche che lo devono contraddistinguere, tutto questo diventa la partita decisiva per sperare, in futuro, in una scuola migliore dell'attuale.

Un esempio per esplicitare la questione: se, come recita il succitato articolo del disegno di legge, «prevenire e recuperare l'abbandono e la dispersione scolastica» è una delle finalità che il docente ha il compito di perseguire con competenza nel suo lavoro quotidiano, non occorre, forse, porre il problema di come viene preparato a questo mandato un futuro docente di Elettrotecnica ed elettronica di un Istituto tecnico, piuttosto che un docente di Latino di un liceo scientifico? Conoscenze epistemologiche e disciplinari, certo; conoscenze di didattica disciplinare, altrettanto certo; ma non occorre forse preparare il futuro docente a curvare questi indispensabili saperi affinché egli sia in grado di renderli significativi per gli studenti e di farli riconoscere come tali a ciascun allievo, tanto da convincerlo a restare a scuola, a non abbandonarla, così come ha fatto una coorte di 167.083 allievi della scuola statale (pari al 27,9%) nel periodo tra l'a.s. 2009-10 e l'a.s.2013-14¹? Non occorre dare, costruire e sperimentare ragioni pedagogiche, psicologiche, sociologiche, ecc. affinché ciascun futuro docente si senta chiamato ad assumere personalmente la responsabilità di fronteggiare un fenomeno di questa portata, che anno dopo anno, spesso nell'indifferenza collettiva, indebolisce il nostro Paese, ne pregiudica in modo insanabile la crescita e lo sviluppo, ne mina i presupposti sociali e culturali?

Stesso discorso vale per tutte le altre finalità dichiarate nell'incipit del disegno di legge: tutto condivisibile, ma chi lo fa, come, con quale preparazione?

Vediamo, sia pur in estrema sintesi, la risposta che ci viene dall'art. 22 c. 2 p. b) della proposta in discussione.

Entro diciotto mesi dalla data di entrata in vigore della legge in discussione, recita il succitato articolo, il Governo è delegato ad adottare uno o più decreti legislativi, al fine di provvedere al «riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria, in modo da renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione». Come? Due dispositivi vengono messi in campo. Il primo è un sistema unitario e coordinato, sia per la formazione iniziale dei docenti, sia per l'abilitazione alla professione, a cui collaborano, con ruoli e competenze diverse, Università, istituzioni AFA ed istituzioni scolastiche statali. Questo primo dispositivo si intreccia con il secondo, un sistema regolare di concorsi nazionali per l'assunzione, con contratto retribuito a tempo determinato di

¹ Dossier Tuttoscuola, *Dispersione nella scuola secondaria superiore*, Roma giugno 2014, www.tuttoscuola.com. Il dossier utilizza il metodo di calcolare la differenza, a livello nazionale, tra il numero degli iscritti del 1° anno con quelli del 5° anno di 5 anni dopo.

durata triennale di formazione e apprendistato professionale, di docenti nella scuola secondaria statale. Possono accedere a questi concorsi nazionali coloro che siano in possesso di un diploma di laurea magistrale o di un diploma AFA, purché durante questo percorso universitario abbiano acquisito almeno 36 CFU, curriculari o aggiuntivi non importa, «nelle discipline antropo-psicopedagogiche e in quelle concernenti le metodologie e le tecnologie didattiche». L'aspirante insegnante che abbia superato l'ipotizzato concorso, nel primo anno di contratto è chiamato a conseguire un diploma di specializzazione per l'insegnamento secondario istituito dalle università o dalle istituzioni AFA, anche in convenzione con istituzioni scolastiche o loro reti, con lo scopo di «completare la preparazione (...) nel campo della didattica delle discipline afferenti alla classe concorsuale di appartenenza, della pedagogia, della psicologia e della normativa scolastica». Nei due anni successivi del contratto di apprendistato l'aspirante docente, conseguita l'abilitazione, è chiamato a realizzare tirocini formativi e «ad una graduale assunzione della funzione docente, anche in sostituzione di docenti assenti, presso l'istituzione scolastica o presso la rete tra istituzioni scolastiche di assegnazione».

La stabilizzazione definitiva del neo docente dovrà avvenire attraverso l'inserimento nei ruoli regionali del personale docente e negli ambiti territoriali di cui si parla nell'art. 8 del disegno di legge; la procedura di individuazione e la chiamata del singolo docente da parte del dirigente rappresenta, come noto, uno snodo di alta criticità, sul quale non è possibile soffermarci in questa sede.

1. Questione di criteri: aggiungere o unire?

Alcune riflessioni balzano spontanee dopo questa lettura: suscita davvero perplessità il repentino accantonamento di un dispositivo su cui le Università e le comunità scientifiche professionali, prima fra tutte quella dei pedagogisti, ha variamente ma intensamente lavorato negli ultimi dieci anni, a partire dall'art. 5 della L 53/03 e dal relativo decreto attuativo 227/05. Con silenziosa disinvoltura lo si è sostituito con una banale somma di CFU, 36 per la precisione, in settori disciplinari "antropo-psicopedagogiche" (quasi che questi settori avessero come tema unico o preponderante quello dell'apprendimento in campo formale!) acquisite durante il percorso quinquennale frequentato dall'aspirante docente. Come dire: l'organizzazione dei singoli percorsi universitari rimane qual è attualmente, centrata sull'acquisizione e sull'approfondimento dei saperi disciplinari e della loro epistemologia, ma lo studente universitario interessato all'insegnamento, o, magari, semplicemente accorto di fronte alle difficoltà dell'inserimento nel mondo del lavoro, si premura di accaparrarsi 36 CFU di antropologia, psicologia, pedagogia, didattica, ... che garantiscono l'amministrazione scolastica rispetto al possesso di questa altra 'parte' di sapere, qualora gli capitasse in sorte di dover diventare insegnante. L'ipotesi che per affrontare in modo adeguato l'insegnamento, sia necessario, anzi indispensabile, intrecciare allo stesso tempo, dinanzi a problemi, compiti e progetti professionali, saperi disciplinari, pratiche riflessive pedagogiche, saperi psicologici e fondamenti epistemologici è evidentemente lontana, se non assente, nel pensiero del legislatore. Che esperienze sistematiche di tirocinio diretto nella scuola siano ritenute necessarie solo dopo 13 anni di scuola, più 5 anni di università, più 1 anno di specializzazione abilitante è affermazione agghiacciante se la si correla alla richiesta normativa, altrove espressa nel medesimo disegno di legge, di ampliare e rendere sistematica la pratica dell'alternanza scuola-lavoro. Metodologia che dovrebbe essere, come è noto, obbligatoria fin dal 2003 in tutto il secondo ciclo di istruzione a partire dai 15 anni di età. Agghiacciante per un altro, semplice motivo: se un docente, nel suo percorso formativo personale, non ha mai praticato in prima persona, la ricchezza culturale e il valore formativo dell'unità della teoria e della pratica, del sapere e del saper fare, del conoscere e dell'agire consapevolmente in situazione, ma, anzi, è 'cresciuto' nella reiterata convinzione che l'acquisizione di sapere sia di per sé lo scopo dell'istruzione (non è forse questo il messaggio che veicola l'aggiunta dei 36 CFU che permettono di 'sapere' qualche cosa che può avere a che fare con la scuola?), perché mai dovrebbe cimentarsi con un percorso didattico così diverso da quello tradizionale, da quello che egli stesso ha

frequentato. A volte lo si chiama isomorfismo didattico² (il docente tende, soprattutto, in situazioni complesse, a reiterare le modalità didattiche che egli stesso ha sperimentato), ma forse è semplicemente mancanza di attribuzione di significato (quale coerenza nell'incrociare scuola e lavoro se non si possiede il principio pedagogico dell'alternanza formativa?). Significato che, per contro, avrebbe potuto (potrebbe?) impregnare un biennio magistrale per l'insegnamento, con forti connessioni interdisciplinari, con frequenti connessioni tra le singole epistemologie disciplinari e quelle della pedagogia e delle scienze umane, con sistematiche situazioni di tirocinio curricolare e di alternanza formativa in cui lo studente, accompagnato da Università e istituzioni scolastiche, si prepara a diventare un docente, conoscendo la scuola reale, riconoscendone potenzialità e problematicità.

Un ultimo aspetto preme sottolineare: nell'ipotesi in discussione, i 36 CFU vengono acquisiti da qualunque studente lo voglia, quale che sia il suo progetto di vita o la sua 'vocazione' (il weberiano *Beruf*) escludendo, a priori, l'importanza di qualsiasi strumento diverso dalla verifica oggettiva dell'acquisizione di conoscenze, di qualsiasi procedura tesa a far scoprire, ad un giovane, motivazioni, interesse (nel senso deweyano del termine), capacità ed inclinazioni personali che possano confermarlo nell'ipotesi che la strada della sua vita sia quella dell'insegnamento. In sintesi: se un biennio magistrale per l'insegnamento avrebbe potuto (potrebbe?) essere fortemente caratterizzato da una prospettiva orientativa che si avvale non solo di test, ma di tutti quegli strumenti qualitativi oggi ritenuti indispensabili, in molti paesi, per avviare a professioni di servizio alla persona, il dispositivo dei 36 CFU rappresenta l'esplicita riaffermazione del *dictat* amministrativo che da ormai troppi anni l'università accetta supinamente da parte dell'amministrazione scolastica. Servono CFU "antropo-psicopedagogici"? Eccoli, l'università li fornisce. Servono corsi di specializzazione per il sostegno che seguano rigidamente l'impianto pensato e scritto dal Ministero? Eccoli, l'Università li fornisce. E via di questo passo.

Preoccupa l'atteggiamento della comunità scientifica che non insorge, preoccupa ancora di più quando riguarda la comunità dei pedagogisti, che del *dover essere* dell'educazione hanno fatto il loro compito di ricerca e di riflessione scientifica; quei pedagogisti che dovrebbero essere sistematicamente impegnati a collaborare, con l'autonomia scientifica che il loro ruolo dovrebbe garantire, alla progettazione di un sistema educativo nazionale capace di anticipare risposte adeguate ai bisogni formativi del nostro paese. Situazione ben diversa, dunque, dall'eseguire quanto pensato dai burocrati del ministero e dai loro consulenti, magari proponendo qualche aggiustamento, ma senza mai avere voce in capitolo sui principi, sulla prospettiva culturale, sui fondamenti (appunto!) pedagogici. In sintesi: può esserci vera *ri-forma* della scuola senza pensiero pedagogico?

2. Il 'concorso'. O è nazionale, o non è?

L'ultima riflessione che si propone riguarda il secondo dispositivo messo in campo dal disegno di legge per avviare la formazione iniziale post universitaria dei futuri docenti, il concorso nazionale per accedere al triennio di apprendistato di cui abbiamo parlato. In un progetto che, sia pur tra mille criticità, vorrebbe avviare un processo di gestione della scuola più legato al singolo territorio, alle sue problematiche ma anche alle sue risorse (in questo senso si può leggere, all'art. 8, della scelta dell'organico dell'autonomia per l'attuazione del piano triennale dell'offerta formativa, piuttosto che la costituzione di ambiti territoriali e di reti di scuole per la gestione del personale docente e amministrativo), perché mai l'*incipit* dovrebbe essere rigorosamente centralistico, disconoscendo così la prospettiva che si intende altrove affermare? Se, come costituzionalmente richiesto, lo Stato è in grado di fissare norme generali con regole e criteri di valutazione precisi per tutti, perché non possono essere le reti di scuole a bandire e a governare posti e concorsi?

² M. Altet, *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*, La Scuola, Brescia 2003, p. 87

Don Sturzo nel 1919 fondò il Partito Popolare per combattere il centralismo dello Stato liberale che gli pareva insopportabile. Sono passati ormai quasi cento anni, ma è esperienza quotidiana che di centralismo moltiplicato all'ennesima potenza, ancora oggi, si vive. Di più, nel nostro caso il centralismo è pensato come il principio insostituibile per la qualità della selezione dei docenti del futuro. E tutto questo nell'epoca della globalizzazione, della complessità, della sussidiarietà proclamata e mai praticata, della conclamata autonomia delle istituzioni scolastiche. Senza accorgersi dell'antinomia insostenibile. Parole, parole, parole ... Ma il "bello" è che nessuno o ben pochi protestano per questo.