

sulla professionalità dei docenti

l'editoriale

Professione docente

di *Walter Moro*

p. 2

l'approfondimento: sviluppare e valorizzare la professionalità dei docenti

- **Gli insegnanti di nuovo al centro** di *Walter Moro* p. 3
- **Tempo di ripensamenti** di *Giancarlo Cerini* p. 4
- **Valutare, valorizzare, promuovere il personale della scuola** di *Claudio Cremaschi* p. 6
- **Educatore degli adulti: professione o vocazione?** di *Vittoria Gallina* p. 7
- **Formazione e professionalità dei docenti sono la chiave dell'autonomia**
di *Aldo Tropea* p. 9
- **Tre domande sulla professione docente** di *Tiziana Segantini* p. 10
- **Anche i docenti di scienze protagonisti della propria formazione**
di *M. Assunta Corsini, M. Palma De Masi, Agnesina Longo* p. 12
- **Sviluppare e articolare la professionalità degli insegnanti** di *Claudio Cremaschi* p. 13

l'approfondimento: formazione iniziale e reclutamento dei docenti

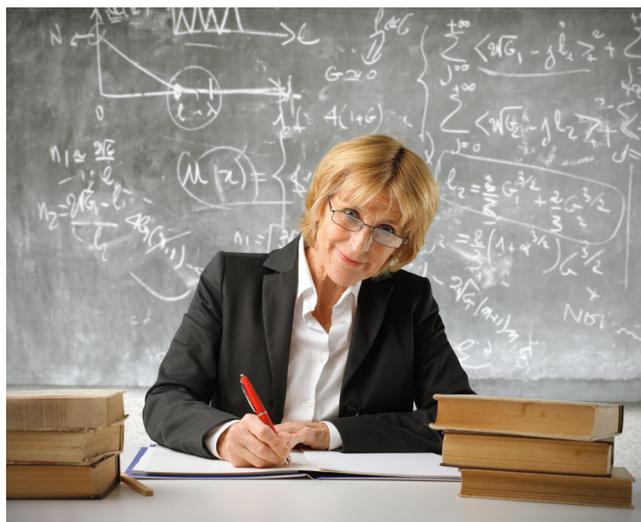
- **Futuri insegnanti: una (brutta) proposta sulla formazione, nulla sul reclutamento** di *Giunio Luzzatto* p. 14
- **Dalla formazione alla pratica di insegnamento** di *Andrea Varani* p. 16
- **La nuova formazione dei docenti** di *Giunio Luzzatto* p. 17
- **La chiamata diretta dei docenti, perché no?** di *Claudio Cremaschi* p. 18

l'approfondimento: cosa avviene in Europa per la formazione degli insegnanti?

- **La formazione degli insegnanti nell'UE** di *Mario Reguzzoni* p. 19
- **Novità sulla formazione degli insegnanti nell'UE?** di *Mario Reguzzoni* p. 20
- **Un contesto per l'azione** di *Mario Reguzzoni* p. 21
- **Alcuni suggerimenti sulla formazione degli insegnanti nell'UE**
di *Mario Reguzzoni* p. 22
- **I compiti della Commissione dell'UE nella formazione degli insegnanti**
di *Mario Reguzzoni* p. 23

Professione docente di Walter Moro

Uno dei filoni tematici più importanti sviluppati nella nostra rivista è quello relativo alle questioni legate alla professionalità degli insegnanti, in particolare le tematiche del reclutamento, della formazione iniziale e in servizio, la questione della carriera, della valutazione e degli incentivi legati al merito.



La questione degli insegnanti è stata al centro del nostro dibattito ed è stata aperta infatti nel marzo 2009 con un mio primo articolo che poneva al centro tre questioni che riguardavano: la valorizzazione e lo sviluppo professionale della carriera dei docenti; la valutazione e il merito; la formazione iniziale e soprattutto la necessità di incentivare e rendere obbligatoria la formazione in servizio. Tutti temi ancora aperti, non risolti e di grande attualità.

Su questi temi si è sviluppato un ampio dibattito con oltre 17 contributi di esperti, di docenti, di ricercatori e con oltre 30 interventi da parte di docenti della Community che hanno arricchito il dibattito con osservazioni critiche e con proposte su una tematica come quella degli insegnanti, del loro sviluppo professionale, in un momento particolarmente difficile per la scuola, dove il problema dei docenti è ritornato al centro della discussione non solo per la questione dei tagli sul personale che hanno soprattutto colpito i precari (e non solo), ma soprattutto per evidenziare che non è possibile mettere in atto un processo di cambiamento senza il consenso e la partecipazione dei docenti, che vanno sostenuti attraverso incentivi fornendo strumenti e risorse per metterli in condizione di sviluppare bene il proprio lavoro.

Per cogliere gli aspetti significativi e problematici forniti dai diversi articoli e interventi da parte della community ci è sembrato particolarmente utile offrire una lettura degli articoli raggruppandoli su tre filoni tematici.

1. Le proposte per sviluppare e valorizzare la professionalità dei docenti

I temi trattati riguardano: il rapporto tra qualità degli apprendimenti e sviluppo della qualità dell'insegnamento; lo sviluppo della carriera degli insegnanti legata alla valutazione e al merito; il bisogno di articolare la funzione dei docenti individuando nuovi profili professionali. Pensare alla professionalità superando il part time cioè una professione a mezzo servizio com'è oggi e con mezzo stipendio; rendere stabili le risorse con graduatorie regionali e legate all'autonomia e alle reti di scuole; valutazione come strumento per valorizzare e riconoscere la professionalità dei docenti. Una questione centrale, autoanalisi e valutazione delle competenze professionali dei docenti come elemento per la valutazione. La formazione in servizio obbligatoria e incentivata legata allo sviluppo professionale. Mettere a punto nuovi modelli e tecniche per la formazione/ricerca azione dei docenti.

2. La formazione iniziale/universitaria e le forme di reclutamento dei docenti

Il nuovo regolamento per la formazione iniziale dei docenti, i limiti, il reclutamento e la formazione degli insegnanti frantumata in specialismi accademici lontani dalla scuola. Le tematiche del reclutamento viste strettamente legate alla formazione iniziale dei docenti

3. Cosa avviene in Europa? Uno sguardo sulla formazione degli insegnanti nell'Unione Europea.

Sono cinque importanti contributi forniti da Mario Reguzzoni che mette al centro come avviene la formazione degli insegnanti nei paesi dell'Unione Europea. I temi riguardano: le nuove conoscenze e competenze che devono acquisire gli insegnanti sviluppate in un logica di lifelong learning (lungo tutto l'arco della carriera professionale); rendere più attraente la carriera degli insegnanti; la formazione iniziale, non è sufficiente per fornire conoscenze e competenze per l'esercizio della professionalità nell'arco della vita è necessaria una formazione continua. La qualità dell'istruzione costituisce un fattore per la coesione sociale, la competitività e la ricerca.

Gli insegnanti di nuovo al centro di Walter Moro

Un'organizzazione complessa com'è quella dell'autonomia scolastica richiede che ci siano nuove funzioni e nuove figure professionali adeguate alla gestione dell'offerta formativa che, per essere efficace, richiede sempre più forme di integrazione con le risorse del territorio.



Oggi se vogliamo rimettere al centro i problemi della qualità dei processi formativi è fondamentale riprendere un forte dibattito sulla questione degli insegnanti, capire quali sono le aspettative, i bisogni, rimettere al centro la questione del reclutamento, la carriera, la valutazione e il merito, la formazione. Vogliamo intercettare gli insegnanti, capirne il disagio causato oltre che dalla difficoltà di entrare in relazione con i nuovi processi di apprendimento (dovuta in parte all'età del nostro corpo docente che nell'ambito dell'OCSE risulta essere il più anziano) anche da un'assenza di incentivi professionali ed economici?

Gli insegnanti italiani hanno una retribuzione a fine carriera tra le più basse tra i Paesi dell'UE. Infatti oggi un insegnante con 40 anni di servizio prende poco meno di 1800 euro al mese, circa 60 euro al giorno.

Dobbiamo affrontare le proposte che l'attuale Governo sta mettendo in atto; contro l'egualitarismo (dove gli insegnanti sono tutti uguali, con lo stesso orario e pagati allo stesso modo) e a favore di un'articolazione della carriera dei docenti. Apriamo la discussione, se pensiamo che questo sviluppo possa essere fatto per funzioni e per ruoli, cioè con figure professionali con competenze specifiche che provengono dall'insegnamento (penso per esempio alla figura importante dell'orientatore che in Italia viene svolto temporaneamente e senza un preciso ruolo da un insegnante qualsiasi, mentre in Francia esiste una figura specifica, quella del consigliere di orientamento). Quali sono, comunque, queste figure professionali? Un'organizzazione complessa com'è quella dell'autonomia scolastica richiede che ci siano nuove funzioni e nuove figure adeguate alla gestione dell'offerta formativa che, per essere efficace, richiede sempre più forme di integrazione con le risorse del territorio.

Il disegno di legge in discussione alla VII commissione (l'articolo è stato pubblicato su Education 2.0 nel marzo del 2009) prevede un'articolazione della carriera in tre scalini: docente "iniziale", "ordinario" ed "esperto". Secondo questa legge il passaggio da un livello all'altro dovrà aumentare lo stipendio e sarà soggetto a valutazione. Siamo d'accordo con questa proposta? Quest'articolazione è in grado di gestire la complessità dell'offerta formativa? La risposta è l'appiattimento professionale?

Una seconda questione riguarda la valutazione e il merito. Questo tema non può essere considerato un tabù. Ci si chiede che cosa e come valutare gli insegnanti ai fini di uno sviluppo economico e di carriera? Il tema della valutazione ritorna. Dai dati di molte ricerche sembra che gli insegnanti siano disponibili a farsi valutare, purché questo non sia inteso come controllo burocratico. La valutazione andrebbe legata anche ai processi innovativi, alla ricerca didattica, ai prodotti e, perché no, anche ai risultati qualitativi di apprendimento raggiunti dalla scuola nel suo insieme e dai singoli consigli di classe. Certo bisogna definire chi valuta. Apriamo una discussione sul come e sul chi. Partendo dall'Invalsi.

Una terza questione riguarda la formazione iniziale, ma soprattutto quella in servizio che a mio avviso va incentivata e riconosciuta (ad esempio con una detassazione, punteggio o altro). Non è possibile che vengano approvati decreti legislativi, regolamenti, introdotti nuovi impianti curricolari e poi lasciare al "diritto dovere" dei docenti, cioè alla singola libertà, se aggiornarsi o no. Questo non è possibile, soprattutto oggi, di fronte ad un rapido cambiamento dei modelli di apprendimento, ai nuovi bisogni formativi dei giovani, dei valori portati da altri nelle nostre scuole; la formazione va considerata parte costitutiva del profilo professionale del docente.

Basta girare le scuole, parlare con gli insegnanti per capire che c'è una grande domanda di formazione di qualità, intesa come ricerca-azione, soprattutto nella fascia primaria e nella secondaria di secondo grado.

Un altro aspetto riguarda il tema spinoso del reclutamento dei docenti e della formazione iniziale. Gli insegnanti verranno assunti attraverso un concorso pubblico nazionale o dalle singole scuole. Non ci sembra una questione di poco conto.

Su questi temi vogliamo aprire una discussione, misurarci, sentire e fare proposte.

Tempo di ripensamenti di Giancarlo Cerini

Oggi, in una stagione in cui sono aumentate le richieste della società verso la scuola di "rendere conto" dei propri risultati e del corretto uso delle risorse impegnate, non è facile dimostrare che il notevole sforzo organizzativo e finanziario messo in atto per assicurare a tutti i bambini italiani da 6 a 10 anni l'insegnamento della lingua inglese abbia prodotto effetti significativi. Mancano indagini e monitoraggi rigorosi.

Anche se l'insegnamento dell'inglese continua a essere molto richiesto (e quindi apprezzato?) dai genitori, non sappiamo con sicurezza se questo precoce incontro con una lingua straniera lasci un segno importante nei nostri ragazzi, se promuova prime abilità e competenze linguistico-comunicative e, soprattutto, se stimoli in loro la voglia di andare avanti, di approfondire e affinare la conoscenza e la pratica delle lingue. Sarà per questo motivo che oggi la figura del docente specialista di lingua inglese è a rischio di estinzione. Leggendo il regolamento per la scuola primaria "riformata"

(e le tabelle sugli esuberanti) si conferma il superamento – in un triennio – della figura dello specialista esterno. Saranno i maestri “normali” ad occuparsi di questo insegnamento nelle loro classi, previa una “stringata” attività di aggiornamento e di formazione. Si afferma l’obbligo per tutti i maestri di conoscere (e insegnare) la lingua inglese, e si prefigura un programma triennale di formazione che li possa abilitare all’insegnamento, magari con la guida e il tutorato dei colleghi più esperti (o dei docenti di scuola media).

È in gioco il futuro della scuola elementare. È evidente percepire i rischi di un forte impoverimento della qualità della scuola elementare. Lo stesso Ministero se ne rende conto e nella vulgata della riforma per i genitori (racchiusa in una brochure diffusa in quantità nelle scuole del nostro paese) si è affrettato a precisare che il “maestro unico di riferimento” potrà essere affiancato da insegnanti specialisti, tra i quali appaiono quelli di religione, di inglese, di musica, di tecnologia ecc.

Rimane dunque aperta una duplice opzione: l’insegnante di classe si specializza anche nella lingua inglese e la insegna nella propria classe (si guadagna in unitarietà della proposta, ma si perde in qualità), oppure si mantiene (ad esaurimento e temporaneamente?) la figura di un docente ad hoc, che insegna solo inglese in più classi (si guadagna in competenza, si perde in continuità). Ma è un dilemma che possiamo riferire all’intera scuola elementare: è meglio salvaguardare il team docente di classe, con una (blanda) specializzazione dei docenti in alcune aree disciplinari (linguistico-espressiva, matematico-scientifica, storico-antropologica)? Oppure è più opportuno concentrare gli insegnamenti di base (quelli sopra citati) in un’unica figura di riferimento, da affiancare però con figure docenti effettivamente specializzate (in lingue comunitarie, in tecnologia, in musica ecc.)?

Se non fossimo attanagliati dall’esigenza di ridurre comunque gli organici del personale della scuola (evento che mette a rischio sia la prima che la seconda ipotesi), potremmo aprire una discussione serena circa il migliore modello organizzativo necessario in una scuola elementare moderna, adeguata alle esigenze dei bambini di oggi, capace di migliorare ulteriormente i propri risultati. Magari affidando alle scuole stesse una ricerca sul rapporto tra indicazioni curricolari, soluzioni organizzative, apprendimenti conseguiti. Procedendo in piena autonomia, ma con paletti rigorosi, nell’ottica di un organico funzionale di docenti da utilizzare con una certa libertà (art. 5 del Dpr 275/99) per far fronte a diverse esigenze.

Quali sono le opportunità di formazione? Intanto, i nuovi regolamenti rendono obbligatoria la formazione sulla lingua inglese per i docenti in servizio nella scuola elementare. Impresa improba, abbiamo già notato. Meglio sarebbe stato rendere obbligatoria tale competenza per tutti i docenti che intendono insegnare nella scuola primaria e che vengono via via immessi nei ruoli. Magari rafforzando gli insegnamenti di lingua inglese nel curriculum formativo (universitario e non) dei maestri elementari. Nell’attesa che questa decisione sia assunta si è chiesto ai neo docenti assunti di frequentare corsi di metodologia e di didattica dell’inglese, nell’ambito delle attività di formazione per l’anno di prova. Sarà poi necessario far loro frequentare i corsi di apprendimento della lingua, per garantire almeno quel livello B1 di competenza, che tuttavia l’Europa considera appena sufficiente. Servono da 380 a 40 ore, a seconda della distanza in cui si colloca ogni docente nel proprio percorso verso l’agognato livello B1*. Un onere gravoso sia in termini finanziari che umani. Percorsi troppo rapidi e tardivi, impegni faticosi da ritagliare nell’orario di lavoro, futuro incerto, gratificazioni quasi assenti. Non è facile appassionarsi a una nuova disciplina, in queste condizioni.

Forse è tempo di pensare in grande: periodi sabbatici per un aggiornamento vero e intensivo, stage all’estero, tutoraggio in itinere, ricerca didattica sulle metodologie, certificazione chiara dei progressi negli apprendimenti. Forse in questo modo anche le consistenti riduzioni di risorse preannunciate per la scuola elementare potrebbero essere viste da un’altra angolatura: utilizzare l’esuberante che si crea con la riduzione delle presenze e dei tempi scolastici (ma su questo i genitori si sono espressi in termini contrari) per riorganizzare la didattica e riqualificare il personale docente (che resta): per formarlo più a fondo, pagarli meglio, riconoscere meriti e impegni. Per ridare dignità e autorevolezza a una figura – la maestra elementare – che in questi mesi è stata sottoposta a una indebita pressione politica e mediatica.

* Sulla base del Piano di formazione sulla lingua inglese per insegnanti elementari (Nota 1445 del luglio 2005) si era quantificata una scaletta in progressione per raggiungere gradualmente il livello B1, simulando il tempo di formazione necessario:

- da principiante a livello A1: 100 ore di formazione
- da livello A1 a livello A2: 100 ore di formazione
- da livello A2 a livello A2 plus: 100 ore di formazione
- da livello A2 plus a livello B1: 80 ore di formazione (di cui 40 di metodologia e didattica).

La simulazione (non ufficiale) è tratta da: G. Cerini, L. Gianferrari (a cura di), *Do you speak English? La formazione degli insegnanti elementari nella lingua inglese*, in "Notizie della scuola", n. 4, 16-31 ottobre 2005, Tecnodid, Napoli.

Valutare, valorizzare, promuovere il personale della scuola di Claudio Cremaschi

La valutazione come strumento per valorizzare e riconoscere la professionalità dei docenti, le strade percorribili e i rischi da evitare.



Una questione sollevata da Walter Moro ("Gli insegnanti di nuovo al centro", p. 2) riguarda la valutazione e il merito: "questo tema non può essere considerato un tabù. Ci si chiede come valutare gli insegnanti ai fini di uno sviluppo economico e di carriera." Il tema è complesso, suscita resistenze, non sempre solo corporative. Penso sia meglio affrontarlo spezzandolo in sotto-problemi, che possono rendere l'approccio più gestibile. E ricordare che nessun metodo è buono o cattivo in sé, ma deve essere coerente e funzionale a ciò che si vuole valutare e agli effetti che s'intendono promuovere.

1. Uno degli obiettivi principali della valutazione è il miglioramento del processo d'insegnamento-apprendimento. La scuola deve essere permeata da un sistema – facente capo all'INVALSI – di autovalutazione, di valutazione esterna, di "valutazione tra pari" (scambio e confronto sistematico e strutturale tra docenti della scuola e tra scuole)... Questo processo, a mio avviso, non dovrebbe incidere sui miglioramenti economici dei singoli. Le esperienze internazionali mostrano forti effetti distorcimenti sui comportamenti indotti (competizioni non positive, falsificazione dei risultati... figuriamoci in Italia se ci fosse di mezzo un riconoscimento economico). Per quanto giusto in teoria, non credo sia praticabile, perché troppo complesso e incerto, legare la valutazione dei docenti al progresso cognitivo degli allievi... (al più si potrebbe pensare a effetti premianti sulle scuole).

2. La valutazione dei docenti non può essere un correttivo rispetto alle insufficienze del sistema di formazione e selezione dei docenti, né un surrogato degli interventi disciplinari di competenza del dirigente o del sistema ispettivo. Un rigoroso sistema di formazione iniziale e di accesso all'insegnamento devono escludere dalla professione le persone non idonee. Occorre un forte sostegno ai docenti nei primi anni d'insegnamento, che non può ridursi all'attuale ridicolo "anno di prova", ma svilupparsi per tutto il periodo di permanenza nel livello "docente iniziale", con

accompagnamento di tutor esperti e valutazione interna alla scuola, effettuata da un “comitato per la valutazione” interno all’istituto, corredato di professionalità e strumenti diversi da quelli attuali, integrato anche da competenze professionali esterne.

3. Il passaggio da un livello a un altro nella carriera professionale (da docente ordinario a docente esperto, o a “figura di sistema” o a dirigente scolastico) va affidata a concorsi esterni all’istituto, con commissioni miste di valutatori. Non una procedura burocratica, e neppure il classico scritto+orale, ma un concorso vero, dove contano e sono determinanti i curricoli, le esperienze professionali, le attività di sperimentazione e formazione, le valutazioni conseguite negli anni precedenti.

4. Rimane il tema centrale, il più delicato: la valutazione e il riconoscimento della professionalità docente. Che non può essere basata sulle carte (tesi, ricerche, relazioni, pubblicazioni), né affidata a strumenti esterni (concorsi, commissioni), perché il lavoro docente si svolge a scuola, nelle classi, nei rapporti quotidiani con gli alunni, le famiglie, i colleghi, l’attività di ricerca, di sperimentazione. Chi è in grado di esprimere giudizi sull’attività docente? Gli studenti, i genitori, il dirigente scolastico, i colleghi. Certo, ognuno sotto un profilo particolare, nessuno può avere una lettura complessiva del lavoro del singolo docente. Ma è probabilmente proprio il mix di criteri e di soggetti che dà più garanzie, da un lato al docente stesso di una valutazione non di parte, dall’altro di un’analisi più completa delle diverse componenti che costituiscono la professionalità docente. E quindi la valutazione deve fare capo alla scuola in cui il docente opera: periodicamente, ogni cinque o sei anni, i docenti ordinari che non intendono partecipare ai concorsi per “docente esperto” sono sottoposti a un esame del loro percorso professionale, con relativo riconoscimento economico. Per evitare la totale arbitrarietà della valutazione, diversa da scuola a scuola, si potrebbe pensare a un articolato sistema di crediti, conseguiti attraverso la formazione in servizio, l’attività didattica e di ricerca documentata, le valutazioni periodiche del dirigente, di genitori e degli studenti.

5. È inevitabile che, come avviene in qualunque altro sistema organizzato, il dirigente abbia una voce in capitolo non secondaria nella valutazione del docente. È però indispensabile che i dirigenti scolastici in primis siano sottoposti, oltre che a una rigorosa selezione, a uno stringente processo di valutazione del loro operato. E che tra i principali indicatori su cui fondare la valutazione del dirigente ci sia proprio la capacità di valutare, valorizzare, promuovere il personale della scuola.

Educatore degli adulti: professione o vocazione? di Vittoria Gallina

Si può parlare dell’educatore degli adulti come di una figura professionale specifica? L’analisi di Vittoria Gallina attraverso uno sguardo alla situazione europea e italiana.



Sicuramente sostenere l’apprendimento di un adulto è un lavoro diverso da quello svolto da chi accompagna bambini e ragazzi a imparare, ma il termine educatore o docente viene usato indifferentemente nei due casi, e, se questo è giusto perché l’attenzione e la cura spesa nell’impegno di mediare tra saperi e apprendimenti è il paradigma di tutti questi lavori, forse però, quando si riflette sulle figure e le caratteristiche professionali, i livelli e i piani devono essere tenuti distinti. Non si tratta qui di una questione contrattuale da affrontare in sede sindacale, ma della necessità di focalizzare bene le dimensioni culturali che qualificano questo come altri lavori, e l’ambito degli impegni “deontologici” che l’insegnante pone in essere quando stipula quel patto, non scritto, che lo lega al gruppo di studenti che frequentano un corso.

Per dirla in breve, si può parlare dell’educatore degli adulti come di una figura professionale specifica? Nel 2008 DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) ha pubblicato un testo *Qualifying adult learning pro-*

professionals in Europe (Nuiisal, E., Lattke, S. "Qualifying adult learning professionals in Europe", Bielefeld, Bertelsmann Verlag, 2008); si tratta della raccolta di contributi di attori, organizzatori politici, accademici europei operanti in ambito EDA (educazione degli adulti) che, in un confronto che è durato circa tre anni, hanno esplorato ambiti e funzioni che si realizzano in diverse tipologie di corsi rivolti ad adulti e hanno indicato, in termini teorici, le attività che devono essere qualificate per rendere "attraenti" i percorsi rivolti agli adulti, secondo quanto indicato dagli obiettivi di Lisbona per il lifelong learning. Questo studio ha messo sotto osservazione luoghi diversi e diverse tipologie di referenti e quindi bisogni di progettazione e gestione degli interventi e ha fatto emergere le diverse "sfaccettature" di una attività professionale complessa. Il progetto europeo "Becoming Adult Educators in the European area", che si è concluso nell'autunno del 2010, ha affrontato il problema a partire dalle modalità di formazione di questa figura professionale. I paesi coinvolti sono Danimarca, Svezia, Estonia e Italia (il partner italiano è UPTER), buona rappresentanza di tradizioni di formazione diversamente sviluppate e radicate nei tessuti socio culturali del Nord e del Sud Europa, la metodologia adottata ha seguito tre percorsi: contestualizzazione dell'EDA nei quattro paesi (normative nazionali e locali e situazioni formative, pubblici dei corsi per adulti e percorsi di studio che vedono approfondimenti specifici per l'EDA); una serie di interviste in profondità a persone che oggi insegnano agli adulti e a quanti aspirano a inserirsi in queste attività; una indagine sviluppata con metodologia Delphi, che ha chiamato quattro panel di esperti a pronunciarsi e a cercare un consenso sulla definizione di un percorso formativo afferente a una figura professionale specifica. Da notare che solo l'Estonia, nel Professional Act del 2003, indicando le figure professionali riconosciute, ha inserito l'Educatore degli adulti. Le interviste rappresentano bene i percorsi di chi è arrivato a questo lavoro per successivi approcci e spostamenti degli interessi professionali, seguendo anche una qualche vocazione sociale e culturale, e l'incertezza di chi aspira a questo lavoro, sceglie nel percorso accademico argomenti che sono sicuramente attinenti, ma non riesce a pensarsi e programmare per una carriera. Completa il progetto un manuale per la formazione dell'educatore degli adulti che, nel titolo, "The art of being an adult educator", rappresenta bene le aspirazioni di soggetti che si preparano a un lavoro in cui gli aspetti vocazionali sembrano prevalere su quelli di carriera.

Riflettendo però in profondità sugli ambiti in cui l'adult educator, già oggi, viene chiamato a operare, vediamo che il concetto di "arte" premia la creatività dell'operatore, ma non lo aiuta a vedersi come professionista, ricordiamo che, entro il lifelong learning, l'Eda si sviluppa in tre ambiti, l'educazione generale, quella professionale, con valenza orientante e ri-orientante, e la cosiddetta liberal-education, non appare quindi ulteriormente possibile sfuggire all'applicazione, anche a questo lavoro, dei criteri che usualmente vengono applicati quando si ragiona su qualsiasi figura professionale: criteri di reclutamento, situazione di occupazione e di carriera, valutazione di efficacia.

Il progetto sintetizza le conclusioni in raccomandazioni alla Unione Europea, perché questo appare il livello di decisione più adeguato a risolvere un problema che nelle realtà locali si avverte, ma che trova difficoltà a definirsi:

- Sviluppare pratiche e politiche volte a implementare la formazione iniziale e continua di chi intende svolgere o già svolge attività in ambito EDA
- Riconoscere gli educatori degli adulti come un gruppo professionale con complesse competenze culturali e professionali
- Promuovere opportunità di scambio e di mutuo arricchimento tra operatori di questi settori anche attraverso la promozione e il sostegno di comunità virtuali
- Definire strategie omogenee di reclutamento e di progressione di carriera.

Formazione e professionalità dei docenti sono la chiave dell'autonomia
di Aldo Tropea



Per rispondere alla complessità delle domande formative serve una scuola autonoma, e per la realizzazione della scuola autonoma servono tre leve fondamentali: la formazione, l'articolazione della funzione docente, uno sviluppo di carriera fondato sulla valutazione e sull'impegno nell'organizzazione della didattica.

Porsi il problema della formazione degli insegnanti oggi nel nostro paese implica in primo luogo pensare che esista un qualcosa che si possa chiamare identità professionale, costituita da quegli attrezzi di un mestiere specifico cui si possa guardare senza il disprezzo che trasversalmente i più accreditati opinionisti della grande stampa riservano alla ricerca educativa e didattica.

Come fa osservare giustamente Mario Reguzzoni ("La formazione degli insegnanti nell'UE", p. 19) guardando all'esperienza europea, la scuola di massa, con i processi di differenziazione che sono intervenuti nei bisogni formativi e negli stessi valori di riferimento dei giovani, implica per gli insegnanti non solo un aumento quantitativo di competenze e responsabilità, ma un mutamento qualitativo riconducibile al restringimento dell'area della routine e l'allargamento dell'area della progettazione.

L'unica via possibile per sostenere questo compito è la costruzione di una cultura professionale fondata sulla capacità di riflettere sui dati dell'esperienza quotidiana e ri-costruirla continuamente nell'attività di progettazione e di documentazione (che è l'esatto contrario del "progettificio" incapace di modificare la didattica ordinaria).

La chiave di volta di una simile professionalità sta proprio nella capacità di confrontare l'esperienza vissuta con i propri studenti con quella degli altri docenti, in una dimensione di ricerca certo cooperativa, ma che qualcuno deve saper coordinare e gestire, sia negli aspetti didattici, sia negli aspetti organizzativi.

Per questo c'è bisogno di tre leve fondamentali: formazione (iniziale e in servizio), individuazione e riconoscimento di funzioni specifiche, sviluppo professionale e di carriera. Non si tratta certo di temi nuovi, perché sono stati a lungo (diciamo prima dell'ultimo decennio) pratiche volontarie, prima ancora che rivendicazioni, di una parte della categoria. La novità è che ora, come dimostrano alcune ricerche recenti, questa esigenza è avvertita da settori più ampi, e che il ddl Aprea la pone sul tappeto del dibattito parlamentare.

Quanto alla formazione, è ormai evidente che non può essere affidata a un generico "diritto-dovere" né incentivata con premialità rivolte all'esercizio di un'attività che va considerata essenziale allo svolgimento della professione (come per i medici, per intenderci). C'è piuttosto da chiarire bene che non stiamo parlando della formazione "ex cathedra", svolta da docenti lontani e sostanzialmente incapaci di inter-agire (per questo ho molte riserve sulla formazione a distanza quando questa venga vissuta come forma di risparmio sui costi), ma di quella in cui gli esperti accettano di mettersi in gioco nella partecipazione al lavoro di progettazione-realizzazione-verifica di un percorso didattico.

Carriera docente e organizzazione della scuola autonoma sono strettamente inter-relate. Per questo concorsi interni per titoli, valutazione e riconoscimento delle funzioni non debbono essere contrapposti. Di certo sono necessarie sia figure di staff organizzativo, sia di coordinamento didattico: l'importante è che esse non siano elettive ma rispondano a requisiti di base chiaramente identificati.

Non credo invece che sia possibile, e neppure auspicabile, differenziare chi fa esattamente lo stesso lavoro, più o meno bene. Su quali basi, poi? Del raffinamento delle valutazioni esterne? Questo potrebbe aiutare a individuare le patologie, non penso proprio a premiare le eccellenze del lavoro d'aula. È realistico, oggi, fare questi discorsi? Certo occorrono:

- un Ministero – di qualunque colore sia – che non pretenda di “controllare” dall'alto ciò che deve essere lasciato alla libertà didattica delle scuole e per questo collabori con l'Associazione professionale e lo sostenga;
- un sindacato che contratti spazi e strumenti obbligatori di formazione;
- una università che accetti di “sporcarsi le mani” con le scuole mettendo a confronto la ricerca accademica con quella condotta dai docenti sul campo e utilizzi i frutti di questa collaborazione nella prima formazione.

Tre domande sulla professione docente di Tiziana Segantini

Merito, bilancio delle competenze, formazione in servizio, sviluppo di carriera: per la professione docente l'intreccio delle questioni è complesso e controverso. Proviamo a rispondere, con proposte concrete, a tre interrogativi. Si può istituzionalizzare un periodico bilancio delle competenze? Quali sono i migliori strumenti per tale bilancio (esami che non finiscono mai, questionari, colloqui ispettivi, autocertificazioni)? Chi gestisce il bilancio, in sostanza chi valuta?



Chi gestisce il bilancio, in sostanza chi valuta?

Lavorando s'impara: l'esperienza è un “capitale professionale” che si forma nel tempo e si innesta sulla formazione iniziale. Vale per ogni mestiere, compreso quello dell'insegnante, complesso per la variata natura delle competenze richieste (didattica, organizzazione, programmazione, progettazione, ricerca e sperimentazione, valutazione, utilizzazione delle risorse, informazione, cooperazione, gestione delle relazioni). Ogni tipo di competenza si intreccia con soggetti diversi richiedendo capacità e prestazioni specifiche. Tanto per fare un esempio, la competenza “relazione” non è la stessa in riferimento agli studenti (relazione didattica, relazione affettiva), ai genitori (relazione informativa, relazione cooperativa), ai colleghi (relazione d'équipe), alle istituzioni (relazione informativa in entrata e in uscita, cooperazione, progettazione). Tanto ginepraio di competenze in nessun modo può essere assicurato da una formazione iniziale per quanto qualitativa possa essere e per quanto possa comprendere esperienze di tirocinio sul campo. Diventa dunque saliente la formazione in servizio ed è qui che si intreccia un bilancio delle competenze per riconoscere e certificare una valorizzazione dei meriti.

Ciò premesso, tre interrogativi diventano cruciali e proviamo a fornire qualche risposta, se non altro allo scopo di aprire il dibattito.

Si può istituzionalizzare un bilancio delle competenze, possibilmente periodico? È indispensabile: un bilancio ha intrinseco un rendiconto e, se è in gioco un merito professionale da riconoscere in una carriera di funzione pubblica, serve una forma istituzionale di valutazione. Un concorso, un esame? Per titoli, per prove? Francamente di burocrazia nella professione docente ne avremmo abbastanza. Quindi metto in campo un'idea per istituzionalizzare un bilancio delle competenze in stretta correlazione con una forma concreta di incremento delle competenze. Dico di un anno/semestre sabbatico da dedicarsi alla formazione in servizio, con l'obbligo, accade ciò per i ricercatori universitari, di una pubblicazione da far circolare nella comunità scientifica educativa, valutata nel contesto di un complessivo bilancio delle competenze.

Quali sono i migliori strumenti per formulare detto bilancio (esami che non finiscono mai, questionari, colloqui ispettivi, autocertificazioni)? L'interrogativo è spinoso, io stessa ho insegnato nel fastidio di valutazioni cui altri professionisti non sono sottoposti e, una volta raggiunta una cattedra di ruolo, nel malessere di una solitudine professionale in cui potevo fare e non fare, senza alcun riconoscimento e fors'anche con qualche dinamica con i colleghi. Non entro qui nel merito delle forme di reclutamento iniziale, dico del dopo. Potrebbe servire un libretto professionale, qualcosa più di un curriculum di titoli, su cui auto/certificare la carriera, le funzioni svolte, i corsi di aggiornamento seguiti, le pubblicazioni tra cui quella periodica di cui sopra, ma anche le iniziative programmate e organizzate nella scuola (accoglienza, recupero), se avessimo coraggio le valutazioni di studenti e genitori (come accade in Europa) e i risultati ottenuti in termine di progressi di apprendimento degli alunni. Gira e rigira, è palese un intreccio tra bilancio di competenze, merito, formazione in servizio; altrettanto evidente è la necessità di un protagonismo diretto dell'insegnante nella costruzione della professione in un "piano personalizzato di miglioramento". Al che la domanda cruciale: miglioramento di che? Fino a oggi il cosiddetto aggiornamento professionale si è preferibilmente piegato in termini disciplinari, importanti ma non determinanti quanto la conoscenza delle più efficaci e aggiornate didattiche (applicate ovviamente ai contenuti specifici). E in tempi di autonomia è decisiva la conoscenza degli spazi normativi in cui l'insegnamento e soprattutto l'organizzazione della scuola possono muoversi, rispettando i vincoli, ma anche e soprattutto concretizzando le opportunità. Il maggior merito professionale delle donne e degli uomini di scuola sta qui: produrre ricerca, sperimentazione, nuova organizzazione, nuova didattica, mai succubi – oggi accade troppo spesso – di una cosiddetta circolare che dica il da farsi.

Chi gestisce il bilancio delle competenze, in sostanza chi valuta? Un buon bilancio di competenze non è percorribile in un'astrazione nazionale, è necessario confrontarsi con le situazioni specifiche, le tipologie d'utenza e i problemi reali, l'organizzazione scolastica regionale e provinciale, i livelli di autonomia che nelle diverse reti territoriali le istituzioni scolastiche hanno saputo maturare. Dunque, il miglior bilancio delle competenze professionali docenti può essere riferito alla singola istituzione autonoma, in relazione stretta al Piano dell'offerta formativa? Non direi, questa è una misura troppo stretta, troppo familiare e casalinga, troppo soggetta alle dinamiche interne che in una scuola necessariamente si instaurano. Non a caso emerge una certa diffidenza rispetto a un ruolo di certificazione del merito assegnato al dirigente scolastico. Dunque, chi valuta? L'idea potrebbe essere quella di una Comunità scientifica territoriale, deputata a organizzare la formazione in servizio e a convalidare il libretto professionale.

***Anche i docenti di scienze
protagonisti della propria
formazione***

di M. Assunta Corsini, M. Palma De Masi, Agnesina Longo



Un progetto per sviluppare un percorso formativo rivolto ai docenti di discipline scientifiche di tutti gli ordini di scuola e per diffondere buone pratiche, finalizzate all'innovazione metodologica: contesti di senso, verticalità, trasversalità, laboratorialità, documentazione didattica per l'innovazione dell'insegnamento scientifico.

Il progetto è inserito nella sperimentazione del Piano ISS per il quale l'ITAS "Deledda" di Lecce è Presidio territoriale. Da quattro anni l'Equipe Tutoriale del presidio (prof. Longo, Corsini, De Masi) operando con il ruolo di tutor tra pari, conduce tali percorsi formativi di cui qui se ne dà un esempio. Rivolto a docenti di discipline scientifiche di tutti gli ordini di scuola, dall'infanzia alla secondaria di secondo grado, il progetto ha consentito di condividere/consolidare "buone pratiche" assumendole nella normale attività didattica, generando situazioni di comunicazione e confronto tra docenti di diversi ordini di scuola per condividere percorsi, metodologie, strumenti. Il percorso formativo si è sviluppato in quattro momenti: 1) ricerca-azione, con la costruzione di curricula verticali; 2) sperimentazione in laboratorio presso il presidio; 3) sperimentazione con le classi, utilizzando la metodologia della didattica laboratoriale per far emergere il protagonismo degli allievi; 4) documentazione dei processi attivati. Il tema sviluppato, le trasformazioni, rappresentando un organizzatore concettuale "emblematicamente unificante e trasversale" rispetto al sapere scientifico, ha consentito un facile coinvolgimento di tutte le discipline e la possibilità per tutti i docenti di sperimentare nelle proprie classi un segmento del curriculum verticale, costruito in sede di formazione. I corsisti, suddivisi in gruppi eterogenei per ordine di scuola, hanno costruito percorsi verticali. La ricerca-azione ha permeato anche l'attività di sperimentazione in laboratorio: partendo da esperimenti noti, facendo operare direttamente i corsisti si è cercato di destrutturare protocolli sperimentali percorrendo la via dell'esperienza. Si è puntato molto infatti sulla differenza tra esperimento ed esperienza riproducendo concretamente situazioni che partissero da contesti di senso. La problematizzazione è stata un significativo momento di confronto e peer education. L'obiettivo era quello di far operare i docenti come se fossero degli alunni (role play), in tal modo sono stati resi "protagonisti" della propria formazione, hanno condiviso conoscenze e corretto errate convinzioni. Lo sviluppo di un'ampia varietà di esperienze laboratoriali dal semplice al complesso, dalle esperienze più ovvie alla sperimentazione di piste inesplorate, ha consentito ai corsisti di avere sufficienti elementi per progettare percorsi didattici e successivamente sperimentarli nelle proprie classi, coinvolgendo gli allievi attivamente. La sperimentazione nelle classi è andata di pari passo con la formazione docenti. Inoltre riuniti in gruppi, secondo l'ordine di scuola, i docenti hanno costruito le prove di verifica da utilizzare in classe, secondo il modello OCSE-Pisa. Riguardo alla documentazione dei percorsi sviluppati, i corsisti, a volte in modo grezzo, altre volte in modo eccellente, sono riusciti a cogliere i processi e le dinamiche attivate, attraverso la stesura di diari di bordo.

Un aspetto da evidenziare è che i docenti sperimentatori hanno portato la propria esperienza formativa all'interno dei dipartimenti delle scuole di appartenenza e alcune scuole in rete hanno utilizzando l'opportunità del Piano Integrato per implementare il ricorso alla didattica laboratoriale. Si è instaurato un sistema di buone pratiche che ha come elemento qualificante proprio la costituzione di una comunità di docenti che, condividendo la necessità di innovazione nella didattica delle scienze, fa esperienza di modalità di formazione tra pari e attraverso il lavoro in gruppo, ritrova anche l'entusiasmo di fare scienze in modo nuovo. I percorsi sviluppati sono pubblicati sul sito dell'istituto: <http://www.italasdeledda.le.it> sezione Piano ISS e presso il sito dell'I.C. di Castrì di Lecce <http://www.comprensivocastri.it> nella sezione Piano ISS.

Sviluppare e articolare la professionalità degli insegnanti

di Claudio Cremaschi

Un docente professionista deve guadagnare molto di più, quanto i colleghi europei, ma deve anche essere occupato nella scuola a tempo pieno, e tutto l'anno. Deve finire quell'implicito patto perverso che ha finora dato vita a una professione a mezzo servizio e con mezzo stipendio.



Le questioni poste da Walter Moro (“Gli insegnanti di nuovo al centro”, p. 3) sono cruciali: vorrei provare a discuterle una alla volta, con i rischi di schematismo che derivano dall'isolare problemi connessi, ma con il vantaggio di approfondire le questioni senza mescolare tutto nel calderone. Comincio dal tema della ridefinizione della professione degli insegnanti. Sostengo da tempo l'idea di un'articolazione della professione docente su tre livelli, comunque li vogliamo chiamare (docente “iniziale”, “ordinario” ed “esperto”), e ho articolato la proposta nel mio recente saggio (Malascuola, ed. Piemme) al quale rimando. Non si deve però pensare solo a tre “gradini” retributivi diversi, cui si accede per una valutazione di merito anziché per anzianità; ma a ruoli funzionali ancorati alle necessità dell'unità scolastica, in particolare per il terzo livello.

Penso che per il docente “ordinario” debbano presentarsi due diverse prospettive di carriera, tra loro non incompatibili.

1. Il docente esperto: un profilo tutto interno alla funzione docente – cui si accede per concorso esterno alla singola scuola – che individua i docenti qualificati, con compiti solo parzialmente coincidenti con l'insegnamento. A loro sono affidate funzioni didattiche specializzate: il comitato di valutazione dell'istituto cui appartengono, il coordinamento disciplinare, il coordinamento del lavoro nelle classi, l'assistenza ai nuovi docenti, il coordinamento dell'attività di ricerca e di documentazione didattica, la partecipazione a commissioni per la formazione e la selezione dei nuovi docenti, la presidenza delle commissioni d'esame etc. Per diventare esperti si dovrebbe superare un esame che includa anche la discussione di un portfolio di esperienze documentate, di titoli professionali e culturali.

2. Le figure di sistema: un percorso di carriera sul versante organizzativo-funzionale con assunzione di compiti, sempre più necessari, di organizzazione, gestione, progetto. Questi docenti costituiscono lo staff del dirigente scolastico. In ogni scuola, sulla base delle sue dimensioni, è stabilito il numero massimo di docenti che entrano nello staff del dirigente. I docenti esperti che abbiano maturato esperienze gestionali per cinque anni nello staff del dirigente scolastico possono poi accedere al concorso per diventare essi stessi dirigenti scolastici.

Sono anche convinto che nella scuola servano oggi competenze anche molto diverse da quelle del docente, e che sia senza senso pretendere che tutti si improvvisino orientatori, psicologi, animatori, assistenti sociali, infermieri, facendo tutti un po' di tutto. Non so se l'unico esempio – o il migliore – sia quello citato da Moro dell'orientatore, alla francese. Proviamo ad allargare l'orizzonte: una comunità scolastica frequentata da un migliaio di bambini o di adolescenti non dovrebbe avere stabilmente un operatore sanitario (o meglio, un medico) che faccia anche educazione sanitaria e prevenzione? E, in molte situazioni, non sarebbe indispensabile una figura a metà tra l'assistente sociale e il mediatore culturale, per intervenire con competenza e strumenti nei rapporti tra scuola famiglia, bisogni e servizi territoriali? Intendo dire che oltre a discutere della professionalità docente, occorrerebbe ragionare anche sul superamento degli attuali profili del personale “non docente”, oggi persino esuberante nella quantità, ma relegato a funzioni di supporto tecnico e amministrativo, con profili professionali di basso livello.

Ma perché la ridefinizione della professionalità docente non si riduca a propaganda retorica, occorrono adeguate risorse finanziarie. Che non ci sono. L'unica risposta possibile sta nell'invertire la deriva che per decenni ha portato a sostenere criteri di mera quantità: tante classi, tante ore, tanti docenti. Con tanti risultati deludenti. Bisogna affermare con nettezza che non servono "tanti" docenti, non ne servono più che negli altri paesi europei: servono invece buoni, anzi ottimi insegnanti. Motivati, preparati, selezionati, valutati, gratificati. Dobbiamo disegnare una professione che non si offra come un ripiego per casalinghe part-time, per professionisti che vogliono garantirsi la pensione, per laureati che finiscono nella scuola come ripiego perché non hanno trovato altri sbocchi. Ma per far questo occorre che la "professione docente" sia un mestiere in grado di attirare le energie migliori, giovani motivati che scelgono di insegnare perché è un mestiere gratificante, con adeguate prospettive di riconoscimento economico, sociale e professionale.

E allora occorre una premessa, forse antipatica. Un docente professionista deve guadagnare molto di più, quanto i colleghi europei, ma deve anche essere occupato nella scuola a tempo pieno, e tutto l'anno. Deve finire quell'implicito patto perverso che ha finora dato vita a una professione a mezzo servizio e con mezzo stipendio.

***Futuri insegnanti:
una (brutta) proposta sulla formazione,
nulla sul reclutamento***
di Giunio Luzzatto

Lo schema di Regolamento per l'abilitazione dei futuri insegnanti, recentemente (l'articolo è apparso su Education 2.0 nel giugno 2009) sottoposto dal MIUR al parere dei suoi organi consultivi, non affronta, come sarebbe stato necessario, il tema del reclutamento e prevede un percorso di formazione frantumato tra gli specialismi accademici, lontano dal mondo della scuola.



Da anni, il reclutamento degli insegnanti, secondari e primari, avviene solo attraverso le graduatorie, costituenti in teoria il "secondo canale"; il primo, regolari concorsi, è inattivo dal 1999. Tali graduatorie sono ora bloccate, "a esaurimento" di chi c'è già. Per i docenti secondari, un anno fa è stato bloccato anche il meccanismo di formazione, fino ad allora costituito dalle Scuole di Specializzazione SSIS; dal settembre 2007 i laureati che vogliono divenire insegnanti non possono abilitarsi.

La legge finanziaria 2008 ha previsto un Regolamento per disciplinare congiuntamente la formazione iniziale (FII) degli insegnanti e il loro reclutamento. Nei giorni scorsi il Ministro Gelmini ha sottoposto agli organi consultivi (CUN per l'università, CNPI per l'istruzione), per il loro necessario parere, uno schema di Regolamento; esso riguarda però solo la FII, mentre nulla si prevede in merito al reclutamento.

Circa gli insegnanti secondari vi è pertanto una clamorosa contraddizione. La Ministra ha motivato il blocco delle SSIS affermando che, chiuse le graduatorie, i nuovi abilitati non avrebbero avuto alcuno sbocco; oggi, verrebbe ripristinata l'identica situazione. C'è chi osserva che il problema non sussiste, perché le riduzioni di organico cancellano la necessità di nuove assunzioni. Non è così: anche se nelle regioni meridionali le graduatorie esistenti basteranno per qualche anno, in alcune regioni settentrionali, in particolare ma non solo per le materie tecnico-scientifiche, le graduatorie sono esaurite e vengono conferite supplenze a neolaureati non abilitati all'insegna-

mento (per i quali poi si porranno quelle dequalificanti richieste di sanatorie e di trattamenti di favore che in passato hanno sempre avuto successo).

Lo schema prevede:

- Per la scuola primaria, una Laurea magistrale (LM) abilitante, a ciclo unico quinquennale, sostanzialmente analoga all'attuale corso quadriennale.
- Per la scuola secondaria, un percorso disciplinare quinquennale, Laurea (tre anni) più LM biennale, seguito da un anno abilitante detto di Tirocinio Formativo Attivo (TFA). Il dibattito che lo schema stesso ha suscitato in varie sedi, e in particolare le forti contestazioni che esso ha ricevuto da parte delle Associazioni dei docenti, ha riguardato soprattutto il modello per gli insegnanti secondari.

Circa gli insegnanti primari ci limitiamo pertanto a un solo rilievo: la scelta, a 19 anni, di una LM quinquennale non dovrebbe rappresentare l'unico percorso possibile. Va esplicitata la possibilità che agli anni terminali del percorso accedano anche, con l'eventuale indicazione di debiti formativi, coloro che abbiano conseguito una Laurea in una disciplina presente nei programmi della scuola elementare.

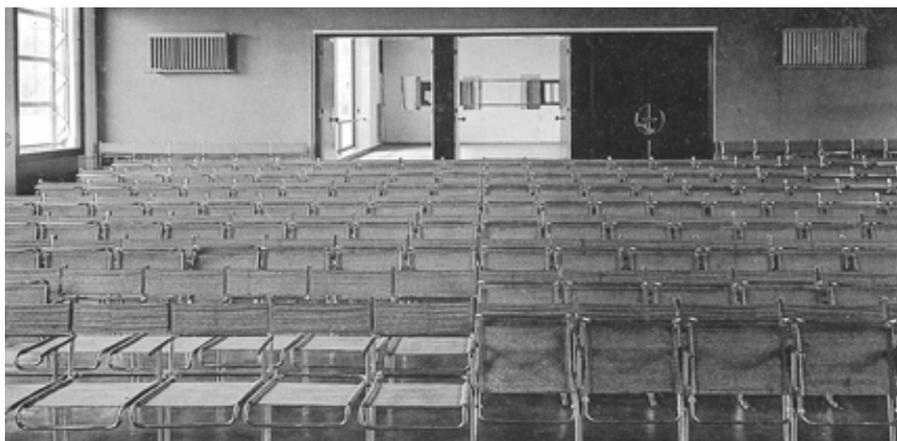
Circa gli insegnanti secondari le critiche sono molto più sostanziali. In sintesi:

- Il curriculum è totalmente squilibrato: i primi cinque anni sono esclusivamente disciplinari, fatta eccezione per diciotto crediti (su trecento) destinati all'area psicopedagogica nella LM biennale.
- Questa LM non ha una specifica caratterizzazione didattica, e non viene progettata in stretta connessione con il TFA. Fanno eccezione solo le abilitazioni scientifico-tecniche per la scuola di 1° grado.
- Il rapporto con la scuola è limitato a diciannove crediti, tutti all'interno dei sessanta relativi all'anno di TFA. Ciò corrisponde a una concezione arcaica del rapporto teoria/pratica, e rende impossibile un reale scambio culturale e didattico tra i docenti universitari e i tutor di tirocinio.
- Le didattiche disciplinari e i relativi laboratori, che dovrebbero costituire la cerniera tra i saperi e l'insegnamento, sono ridotte a meno di 18 Crediti, tutti nel TFA.
- Per ogni abilitazione l'intero percorso, incluso il TFA, si svolge all'interno della Facoltà di riferimento. Manca perciò un ambiente formativo interdisciplinare, centrato sulla tematica educativa e sulla futura professione, interagente con il sistema scolastico.
- La Norma Transitoria prevede che per molti anni esista solo il TFA: in assenza del pur debole ruolo delle LM, la formazione diviene una SSIS ridotta a un anno e spezzettata tra le Facoltà.

Davvero una (brutta) proposta sulla formazione.

***Dalla formazione
alla pratica di
insegnamento***
di Andrea Varani

La formazione dei docenti è elemento centrale di un possibile rinnovamento della scuola. Non solo le risorse investite sono scarse, ma anche i modelli formativi generalmente utilizzati



sono inadeguati e poco efficaci. La modifica delle SSIS è l'occasione per riportare il tema al centro del dibattito (l'articolo è stato pubblicato su Education 2.0 nel giugno del 2009).

Viviamo un'epoca di profondi mutamenti economici, sociali e culturali che inevitabilmente irrompono dentro la scuola sottoponendola a profondi sommovimenti, brusche sollecitazioni, drastiche virate. In questo contesto, la formazione degli insegnanti in servizio, e più ancora quella iniziale, diventano i vettori fondamentali del complesso poligono di forze la cui risultante è il livello d'efficacia della scuola.

È stato emanato da parte del Ministero il Regolamento che istituisce il nuovo percorso di formazione e reclutamento iniziale dei nuovi docenti, dopo la chiusura delle SSIS. Dalla bozza che sta circolando, a parte il necessario ridimensionamento a sei anni del percorso complessivo (3 + 2 di laurea + 1 di specializzazione), emergono alcuni aspetti su cui è necessaria una riflessione attenta, per non disperdere quelle esperienze positive che, fra luci e ombre, in dieci anni di attività le SSIS hanno espresso.

Si possono individuare alcuni punti forti del modello sperimentato, anche per estenderli, con i necessari adeguamenti, alla formazione in servizio. Quella docente è una professionalità articolata che non si può esaurire nella sola competenza disciplinare; l'operazione necessaria e complessa è quella di trasformare i "saperi sapienti" (Chevallard 1985) o accademici in "saperi da insegnare", senza banalizzarli con una semplicistica semplificazione o riduzione.

È un'operazione che Università e scuola non possono che fare insieme, in uno sforzo comune di trasformazione dei saperi accademici, che Chevallard definisce "monumentalizzati", in saperi che abbiano senso per la scuola nelle sue diverse articolazioni, mutando di significato e di funzione nel momento in cui diventano strumentali a un processo educativo e formativo.

È a partire da questi saperi finalizzati che gli insegnanti potranno poi compiere una ulteriore trasposizione didattica che esprime la loro specifica professionalità, trasformandoli ancora in "saperi insegnati" in quel contesto, in quella classe.

Saper fare questo richiede una professionalità che si manifesta anche attraverso una conoscenza pratica o "tacita" (Polanyi 1979) che supera il concetto di pratica come semplice applicazione della teoria e che qualifica il sapere professionale come un sapere per, funzionale al fare, e non un sapere che, orientato al puro conoscere (Damiano 2006).

Occorre quindi far emergere expertise, intuizioni o “abilità artistiche”, espressione della fusione di teoria e pratica, che i professionisti sanno agire nelle situazioni di incertezza, unicità e conflitti di valore che quotidianamente si presentano loro. Abilità che si manifestano in un costante adattamento della pratica attraverso l'anticipazione, il riconoscimento e la correzione dell'errore in azione (Chevallard 2007) e che consentono di co-costruire, insieme al discente, una nuova conoscenza contestualizzata.

Sviluppare e valorizzare questa competenza negli insegnanti, trasformandola in un habitus professionale indispensabile per fronteggiare la dinamicità dei saperi e dei contesti, significa andare ben oltre la mera esperienza. La sola esperienza non è elemento sufficiente, è necessaria una rielaborazione e una riflessione su di essa perché la conoscenza della pratica si trasformi in pensiero e professionalità consapevole; occorre arrivare all'esplicitazione del significato di un'esperienza, alla sua reinterpretazione, per trasformarla in apprendimento intenzionale (Mezirow 2003).

Dalla bozza del Regolamento sembra invece emergere il rischio di una separazione netta tra i compiti dell'Università e della Scuola, di approfondimento teorico e disciplinare da un lato, di esperienza pratica dall'altro. Ciò significa sostanzialmente trasformare il tirocinio in apprendistato, riproponendo una dicotomia superata dalla più recente ricerca didattica e dalle migliori esperienze SSIS.

Occorre invece allestire dispositivi formativi centrati su pratiche e laboratori riflessivi dove tra le due dimensioni vi sia sinergia e integrazione attraverso la riflessione comune delle situazioni osservate, delle esperienze svolte e delle conoscenze teoriche affrontate, trasformando l'insegnante in insegnante-ricercatore didattico.

Per approfondire:

- Chevallard Y. (1985), *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Damiano (2006), *La nuova alleanza*, Brescia, La Scuola.
- Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione*, Milano, Raffaello Cortina.
- Polanyi M. (1979), *La conoscenza inespresa*, Roma, Armando.
- Colombo M. e Varani A. (2008), *Costruttivismo e riflessività. La formazione alla pratica di insegnamento*, Bergamo, Junior.

La nuova formazione dei docenti di Giunio Luzzatto

Un'audio intervista a Giunio Luzzatto sulla bozza ministeriale per la formazione dei docenti (apparsa su Education 2.0 nell'ottobre del 2009). A cura di Carlo Nati e Linda Giannini.

Alla pagina: http://www.educationduepuntozero.it/Multimedia/2009/10/videoluzzatto_video.shtml

**La chiamata
diretta dei docenti,
perché no?**
di Claudio Cremaschi

È possibile rendere stabili le risorse professionali nella scuola dell'autonomia attraverso graduatorie regionali e la chiamata diretta dei docenti?



Il presidente lombardo Formigoni ha proposto graduatorie regionali per gli insegnanti, allo scopo di eliminare la “transumanza” dei docenti che prendono servizio in Lombardia per tornarsene poi a casa loro. A prescindere dal sapore un po' razzista della proposta, non pare uno strumento per affrontare il problema, che c'è, è serio, è molto sentito dai genitori, e inficia la possibilità di un reale progetto formativo delle scuole. L'annuale turnover dei docenti non avviene solo e tanto lungo la direttrice nord-sud, ma – in assenza di altre forme di “carriera” e valorizzazione della professionalità – costituisce un flusso che va dalla campagna alla città, dai professionali ai licei, dalle medie alle superiori, sulla base di titoli esclusivi di anzianità.

È invece molto importante l'altro elemento della proposta di Formigoni, la “chiamata diretta” dei docenti da parte delle scuole. È una proposta che può apparire provocatoria, quando dovrebbe invece risultare assolutamente logica e di buon senso. In realtà siamo ormai assuefatti a procedure stratificate da decenni, da non rendercene nemmeno conto. Perché, cosa c'è di logico nell'attuale sistema, dove non è il datore di lavoro (la scuola) che assume i dipendenti, ma sono i dipendenti che si scelgono il posto in cui lavorare, e sono anche i soli a decidere quando interrompere il rapporto di lavoro, scegliendo un'altra sede a loro più comoda o congeniale? Evitiamo pure i paragoni con le realtà aziendali private (ma perché mai?) e limitiamoci ad altri comparti del settore pubblico. Troveremmo sensato che i dipendenti comunali dipendessero dal Ministero degli interni e passassero ogni anno per graduatoria da un comune all'altro? O analogamente che medici e infermieri passassero annualmente da un ospedale all'altro, per loro scelta esclusiva e sulla base dell'anzianità e di ricongiungimenti familiari?

Non si tratta né di privatizzare il rapporto di lavoro, né di far assumere gli insegnanti da parte dei dirigenti, che a loro volta sono dipendenti delle scuole e anche loro devono essere assegnati a tempo dalla direzione regionale alle scuole. Si tratta invece di consentire alle scuole di assumere il proprio personale, secondo criteri pubblici e trasparenti (ma non burocratici) ottenendo un corpo professionale stabile, che s'identifica con la scuola e con il suo progetto formativo, e con le necessità delle scelte derivanti dall'autonomia. Perché l'autonomia sarà solo una parola vuota se le unità scolastiche non saranno messe nelle condizioni di gestire autonomamente (e responsabilmente, cioè rispondendo di quello che fanno) le risorse, tanto quelle economiche che quelle umane.

I docenti candidati all'assunzione dovrebbero essere quelli provenienti dall'albo degli abilitati, cioè docenti formati dall'università, sulla base di una rigida selezione. Se il contingente di docenti in servizio “a regime” nei prossimi vent'anni è stimabile tra le 500 e le 600 mila unità (se si riuscirà ad adeguare il rapporto docenti/alunni agli standard OCSE) e immaginiamo un'auspicabile stratificazione per classi di età, serviranno grosso modo, per rimpiazzare i pensionamenti, 20.000

nuovi docenti ogni anno, su tutto il territorio nazionale e per tutti gli ordini di scuola. Un numero esiguo, facilmente programmabile, selezionabile, formabile.

Faccio un esempio: ogni anno, a regime, occorrerà rimpiazzare due/tremila insegnanti di lingua italiana, o di matematica (su tutti gli ordini di scuola); molti meno per altre aree disciplinari. È bene allora ammetterne al corso di laurea magistrale non più di quattromila, mediante una rigorosa selezione che consenta l'accesso ai migliori laureati del corso triennale. Questo processo dovrebbe già da solo assicurare in buona misura l'accesso alla professione solo delle persone più motivate e più preparate. E insieme eliminerebbe le false aspettative e ridurrebbe l'esercito dei precari prodotti dall'attuale modello.

Il corso di laurea magistrale non deve però ridursi a una specializzazione disciplinare; accanto allo studio di alcune discipline complementari (ad esempio, per i matematici, fisica, chimica, scienze, per non avere un docente monotematico), deve prevedere soprattutto percorsi di pedagogia, epistemologia, didattica, e una forte componente di tirocinio nelle scuole e nelle classi. Con una stretta collaborazione tra l'università e le scuole e le associazioni professionali. Non servono corsi in tutte le università italiane, per formare tre-quattromila docenti l'anno. È un numero talmente ridotto da poter essere seguito, guidato, monitorato, accompagnato nelle attività di tirocinio. Promuovendo nuove leve di docenti motivati, preparati, selezionati, e che hanno scelto fin dall'inizio l'insegnamento come una professione nella quale investire il proprio futuro e retribuiti con stipendi adeguati agli standard europei.

La formazione degli insegnanti nell'UE di Mario Reguzzoni

In Europa i mutamenti verificatisi a livello dell'istruzione e nell'ambito della società comportano la necessità per gli insegnanti non solo di acquisire nuove conoscenze e competenze, ma anche di svilupparle in maniera costante, durante tutto l'arco della carriera.



Nei 27 Paesi dell'UE ci sono circa 6.250.000 insegnanti. Il loro compito è quello di aiutare gli alunni ad acquisire le conoscenze e le competenze di cui avranno bisogno in quanto cittadini e lavoratori. Essi fungono da mediatori fra un mondo in rapida evoluzione e gli allievi che sono sul punto di entrare a farne parte. In molti Stati membri è attualmente oggetto di revisione la preparazione degli insegnanti per i compiti cruciali che sono chiamati a svolgere nell'interesse della società europea.

In effetti, l'UE ha proposto misure per accelerare riforme che pongano in essere sistemi scolastici di elevata qualità, che siano tanto efficaci quanto equi; tuttavia i progressi compiuti si sono rivelati insufficienti per quanto riguarda il raggiungimento di obiettivi quali la riduzione del numero di alunni che abbandonano prematuramente la scuola, l'incremento del tasso di giovani che completano gli studi secondari superiori e la riduzione del numero di quindicenni con scarse capacità di lettura. Eppure esiste una stretta correlazione fra la qualità professionale degli insegnanti e i risultati degli alunni: la formazione degli insegnanti può essere uno strumento meno costoso per migliorare i risultati degli esami rispetto alla riduzione del numero di allievi per classe o al prolungamento dell'orario scolastico.

Peraltro i mutamenti verificatisi a livello dell'istruzione e nell'ambito della società comportano che gli insegnanti, oltre all'insegnamento di nozioni di base, si preoccupino dell'autonomia nell'apprendimento e svolga-

no un ruolo di coadiutori e di responsabili della gestione della classe, piuttosto che di formatori ex-cattedra. Si tratta di nuovi ruoli che richiedono una formazione specifica in tutta una serie di tecniche e modalità didattiche, tanto più che le classi sono composte da giovani provenienti da contesti diversi con diversi livelli di capacità e di incapacità. Gli insegnanti sono tenuti a sfruttare le opportunità offerte dalle nuove tecnologie e a rispondere alle richieste di apprendimento dei singoli, senza dimenticare che possono anche essere chiamati ad assumere compiti manageriali o a livello decisionale a seguito della maggiore autonomia scolastica.

Va da sé che questi mutamenti comportano la necessità per gli insegnanti non solo di acquisire nuove conoscenze e competenze, ma anche di svilupparle in maniera costante. Per attrezzare il corpo dei docenti delle capacità necessarie per questi nuovi ruoli occorre disporre sia di una formazione iniziale di elevata qualità, sia di un processo continuo di perfezionamento personale che permetta loro di essere continuamente aggiornati attraverso una cultura della riflessione, mediante attività di ricerca e un impegno sistematico per lo sviluppo professionale continuo in tutto l'arco della carriera.

In conclusione possiamo dire che la formazione degli insegnanti è un fattore chiave per garantire la qualità dell'istruzione e migliorare il livello di istruzione dei giovani. Si tratta dovunque non solo di assicurare un adeguato sostegno finanziario alla formazione degli insegnanti, ma di garantire che tutti gli insegnanti possiedano le conoscenze, le attitudini e le capacità pedagogiche necessarie per svolgere il loro compito in maniera efficace; è necessario non solo sostenere il carattere professionale dell'insegnamento, ma occorre anche promuovere una cultura della riflessione e della ricerca nell'ambito della professione.

Novità sulla formazione degli insegnanti nell'UE? di Mario Reguzzoni

In tutta Europa occorre rendere l'insegnamento una scelta attraente, in modo da attirare i migliori ad avviarsi alla carriera di insegnante.



Gli investimenti nella formazione e nel perfezionamento continuo del corpo docente sono molto limitati in tutta l'Unione europea. La formazione continua per gli insegnanti è obbligatoria soltanto in undici Stati membri, senza che peraltro gli insegnanti siano esplicitamente tenuti a seguire questo tipo di formazione in tutti questi Paesi. Laddove esiste la possibilità di seguire una formazione, in genere questa non supera le 20 ore all'anno. In nessuno Stato membro la formazione minima obbligatoria supera i cinque giorni all'anno e nella maggior parte dei Paesi sono obbligatori soltanto tre giorni di formazione all'anno. Peraltro, il fatto che la formazione continua possa essere obbligatoria non indica assolutamente quale sia il reale tasso di partecipazione. Per quanto riguarda i nuovi insegnanti, soltanto la metà dei Paesi europei offre loro un qualche tipo di sostegno a livello sistematico nel corso del primo anno di insegnamento. Soltanto in un terzo dei Paesi esistono contesti specifici per aiutare gli insegnanti che hanno difficoltà nello svolgimento del loro lavoro. Va notato che la maggior parte degli insegnanti, sia nel ciclo elementare, sia nel ciclo superiore, sono donne. Nel 2002, praticamente in tutti i Paesi europei, oltre il 70% degli insegnanti del ciclo elementare erano donne. La percentuale di donne insegnanti nel ciclo inferiore dell'istruzione secondaria non è così elevata come nell'istruzione elementare, mentre la percentuale delle donne nel ciclo superiore della scuola secondaria è meno evidente, tuttavia esse superano gli uomini in quasi tutti i Paesi.

La disponibilità di insegnanti dipende da un certo numero di fattori, fra cui la retribuzione. Vi sono notevoli differenze tra i Paesi per quanto riguarda gli stipendi degli insegnanti rispetto agli stipendi medi e al prodotto interno lordo (PIL). Nel Lussemburgo e in Germania gli stipendi degli insegnanti sono elevati rispetto al reddito medio nazionale. Gli stipendi massimi più elevati rispetto al PIL pro capite si registrano in Portogallo, Cipro, Grecia, Lussemburgo e Spagna. Lo scarto a livello salariale con altre professioni del settore pubblico e privato incide negativamente sulla permanenza degli insegnanti nel posto di lavoro e a sua volta è influenzato dalle condizioni generali del mercato del lavoro. Quando la domanda è elevata, un numero maggiore di titolari di diplomi che abilitano all'insegnamento scelgono un lavoro al di fuori della professione docente. Gli insegnanti che ricevono una retribuzione più elevata rispetto ad altre professioni sono meno portati ad abbandonare la professione. Si può ritenere che, non solo nel Regno Unito dove è stata condotta una ricerca apposita, gli stipendi degli insegnanti, rispetto a quelli di altre professioni accessibili a titolari di diplomi d'insegnamento, sono ritenuti un fattore determinante nella decisione di intraprendere la carriera e rimanere nell'ambito della professione.

In contrasto con quanto si verifica in altre professioni, l'insegnamento ha un'elevata percentuale di lavoratori più anziani. La percentuale di insegnanti di età compresa tra i 45 e i 64 anni è di oltre il 40% in molti Paesi, mentre in altri Paesi fino al 30% degli insegnanti ha un'età compresa tra i 50 e i 64 anni. Questi aspetti hanno chiare implicazioni a livello delle esigenze di formazione professionale. Occorre rendere l'insegnamento una scelta attraente, in modo da attirare i migliori candidati e spingere altri ad avviarsi alla carriera di insegnante. Contrariamente all'attuale prassi in molti Stati membri, sarà sempre più necessario persuadere gli insegnanti con esperienza a rimanere nella professione, invece di optare per un pensionamento anticipato, il che potrebbe comportare ulteriori esigenze a livello di perfezionamento professionale e sostegno.

Un contesto per l'azione di Mario Reguzzoni

La formazione degli insegnanti nell'Unione Europea: migliorare la qualità dell'istruzione per tutti, la coesione sociale, la competitività economica e la crescita.

Stando alla Comunicazione della Commissione dell'UE al Parlamento europeo e al Consiglio dei Ministri della P.I. del 3 agosto 2007, bisogna dire che la Commissione europea collabora strettamente con gli Stati membri al fine di sostenerli nello sviluppo e nella modernizzazione delle strategie in materia di istruzione e formazione. La collaborazione avviene nell'ambito del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010" che fa parte della strategia di Lisbona elaborata nel 2000 in occasione della riunione del Consiglio europeo (Capi di Stato) e che facilita lo scambio di informazioni, dei dati e delle buone prassi attraverso l'apprendimento reciproco e la revisione fra pari. In risposta al fatto che il Consiglio europeo abbia identificato la formazione degli insegnanti quale elemento chiave, nel 2002 la Commissione ha istituito un gruppo di lavoro al fine di esaminare le modalità per migliorare la formazione degli insegnanti e dei formatori, gruppo di lavoro composto dai rappresentanti dei 31 Paesi che partecipano al programma di lavoro 2010 sull'istruzione e la formazione.

Ulteriori lavori realizzati dalla Commissione e da esperti nazionali hanno dimostrato l'esistenza di un ampio consenso circa le modifiche da apportare. In collaborazione con gli esperti designati dagli Stati membri, è stata definita una serie di principi europei comuni per le competenze e le qualifiche degli insegnanti, collaudata nel 2005 nel corso della Conferenza europea dei responsabili decisionali ad alto livello, degli esperti del settore della formazione degli insegnanti e delle principali parti in causa. Molti Paesi hanno già iniziato a utilizzare i principi comuni europei per arricchire la loro riflessione sull'evoluzione delle strategie in materia di formazione degli insegnanti.



Si tratta di una professione per la quale occorrono qualifiche specifiche. Ogni insegnante possiede una conoscenza approfondita della sua materia, una buona formazione pedagogica, le qualifiche e le competenze necessarie per orientare e sostenere i discenti, nonché la capacità di comprendere le dimensioni sociali e culturali dell'istruzione, ma questo non basta: occorre un apprendimento lungo tutto l'arco della vita per garantire l'acquisizione di nuove conoscenze e per essere in grado di innovare e utilizzare efficacemente le informazioni acquisite. La mobilità è una componente centrale dei programmi d'istruzione iniziale e continua degli insegnanti: per questo essi sono incoraggiati a lavorare o studiare in altri Paesi europei ai fini dello sviluppo professionale; senza dimenticare che le istituzioni di formazione degli insegnanti lavorano in partenariato con scuole, ambienti di lavoro locali, formatori del mondo del lavoro e altre parti in causa.

Per questo la Commissione e gli Stati membri hanno continuato a studiare le risposte alle sfide identificate nell'ambito del gruppo "Insegnanti e formatori" che comprende esperti designati dai 18 Stati membri che hanno espresso un particolare interesse a sviluppare le loro strategie sulla formazione degli insegnanti. È stata organizzata una serie di attività di apprendimento tra pari per quanto riguarda settori di interesse strategico comune, ivi compresi i sistemi per lo sviluppo professionale permanente, la scuola in quanto comunità di apprendimento per gli insegnanti, i dirigenti responsabili delle scuole, la preparazione degli insegnanti per quanto riguarda classi composte da elementi provenienti da diverse culture e il partenariato tra le scuole e le aziende. Gli Stati membri ritengono che questo tipo di lavoro fornisca utili opportunità di apprendimento.

In tal modo si contribuisce a migliorare la qualità dell'istruzione per tutti e si aiutano gli Stati membri a raggiungere nel 2010 gli obiettivi, fissati a Lisbona dal Consiglio europeo nel 2000, in materia di coesione sociale, competitività economica e crescita.

***Alcuni suggerimenti
sulla formazione
degli insegnanti nell'UE***
di Mario Reguzzoni

La Commissione dell'UE ritiene che la formazione iniziale non può fornire agli insegnanti le competenze e le conoscenze necessarie per l'esercizio della professione lungo tutto l'arco della vita.



L'evoluzione professionale e le conoscenze degli insegnanti devono essere percepite come un apprendimento proseguito nel tempo ed essere strutturate e sostenute finanziariamente in maniera adeguata. La disponibilità di formazione e possibilità di sviluppo per gli insegnanti sarà più efficace se coordinata nell'ambito di un sistema unico e coerente con finanziamenti adeguati. Occorre una disponibilità senza soluzione di continuità, che comprenda la formazione degli insegnanti, l'introduzione alla professione e uno sviluppo professionale continuo lungo tutto l'arco della carriera, che comprenda opportunità di apprendimento formali, informali e non formali.

In tal modo tutti gli insegnanti potranno partecipare a un programma introduttivo efficace nel corso del primo triennio di esercizio della professione; accedere nel corso di tutto lo svolgimento della carriera a una struttura di orientamento e tutoraggio gestita da insegnanti

esperti o da altri professionisti del settore; partecipare a discussioni regolari circa le esigenze in materia di formazione ed evoluzione, nel contesto di un più ampio piano di sviluppo dell'istituzione nella quale prestano servizio; essere incoraggiati e sostenuti nel corso di tutta la carriera al fine di ampliare e sviluppare le competenze con mezzi formali, informale e non formali e fare in modo che questo apprendimento sia riconosciuto; avere accesso ad altre opportunità per una continua evoluzione professionale, quali opportunità di scambi e distacchi (siano essi finanziati o meno nell'ambito del programma sull'apprendimento permanente); avere la possibilità e il tempo per studiare in modo da ottenere ulteriori qualifiche e partecipare a studi e ricerche a livello d'istruzione superiore; disporre di ulteriori opportunità grazie alla promozione di partenariati creativi tra gli istituti nei quali gli insegnanti svolgono la loro attività, il mondo del lavoro, gli istituti d'istruzione superiore e di ricerca e altri enti, in modo da sostenere una formazione di qualità elevata e pratiche efficaci e creare reti innovatrici a livello locale e regionale.

Gli insegnanti hanno una funzione da svolgere nel preparare gli alunni all'ingresso nella società e nel mondo del lavoro. In qualsiasi momento della loro carriera gli insegnanti devono poter accedere a o essere in grado di acquisire tutta la gamma di conoscenze relative a una materia, le conoscenze e le capacità pedagogiche necessarie per essere in grado di aiutare i giovani a realizzare le loro piene potenzialità. In particolare, la Commissione dell'UE ritiene che gli insegnanti devono possedere le capacità necessarie per identificare le esigenze specifiche di ciascun discente e rispondere a queste esigenze con un'ampia gamma di strategie didattiche; sostenere lo sviluppo dei giovani affinché diventino discenti pienamente autonomi in tutto l'arco della loro vita; aiutare i giovani ad acquisire le competenze elencate nel "Quadro comune europeo di riferimento sulle competenze"; lavorare in contesti multiculturali (compresa la capacità di comprendere il valore della diversità e il rispetto per la differenza), nonché esercitare la loro professione in stretta collaborazione con colleghi, genitori e la comunità in senso lato.

Date le esigenze sempre maggiori cui devono rispondere i dirigenti scolastici e le difficoltà spesso riscontrate nell'attribuzione di incarichi direttivi, sarebbe inoltre utile che gli insegnanti avessero l'opportunità di acquisire, sviluppare e utilizzare competenze manageriali.

I compiti della Commissione dell'UE nella formazione degli insegnanti

di Mario Reguzzoni

Rafforzare i legami tra i formatori degli insegnanti, gli insegnanti e il mondo del lavoro. Far sì che il corpo docente rispecchi pienamente la diversità della società e che vengano eliminati gli ostacoli all'equilibrio culturale e dei generi a tutti i livelli. La Commissione per la scuola.

Data la complessità delle richieste rivolte agli insegnanti, la gamma di competenze e conoscenze che devono poter dominare e la necessità di possedere un'esperienza pratica sufficiente conseguita nel corso di esperienze dirette, come parte della formazione iniziale, non è sorprendente che i corsi di formazione per insegnanti siano molto impegnativi. In 18 Stati membri i corsi di formazione iniziale per gli insegnanti del ciclo superiore della scuola secondaria durano almeno cinque anni e comportano una qualifica di livello universitario; per quanto riguarda gli insegnanti del ciclo inferiore della scuola secondaria, 12 Stati membri richiedono una formazione a livello universitario di almeno cinque anni.



La Commissione dell'UE sottolinea la necessità di rafforzare i legami tra i formatori degli insegnanti, gli insegnanti che esercitano la loro professione, il mondo del lavoro e altri enti interessati. I responsabili della formazione degli insegnanti (e anche i responsabili della formazione dei formatori) devono possedere esperienze pratiche di insegnamento e aver ottenuto livelli molto elevati per quanto riguarda le capacità, le attitudini e le competenze necessarie per gli insegnanti. Gli insegnanti sono modelli di riferimento ed è importante per la realizzazione degli alunni che questa professione rispecchi fedelmente la diversità della società nella quale opera (per esempio, in termini di cultura, lingua materna e capacità/disabilità). La Commissione dell'UE ritiene che gli Stati membri possono adottare misure affinché la composizione del corpo docente rispecchi pienamente la diversità della società e, in particolare, affinché vengano eliminati gli ostacoli all'equilibrio culturale e dei generi a tutti i livelli.

Al fine di sostenere gli Stati membri nelle loro riforme della formazione degli insegnanti, la Commissione propone di garantire che il nuovo Programma per l'apprendimento permanente 2007-2013 (elaborato il 14 luglio 2004) e il Fondo sociale europeo (creato nel 1957, nel quadro del Trattato di Roma, che segna la nascita della Comunità Economica Europea) sostengano gli sforzi degli Stati membri per migliorare la disponibilità e il contenuto della formazione degli insegnanti e per favorire la mobilità degli insegnanti di ruolo e degli insegnanti in tirocinio. La Commissione metterà a punto indicatori che riflettano nel modo migliore gli aspetti connessi al miglioramento dell'istruzione e della formazione destinata agli insegnanti, nonché alla loro assunzione; inoltre, riferirà sui progressi compiuti a livello di qualità della formazione degli insegnanti mediante relazioni biennali nell'ambito del programma "Istruzione e formazione 2010", elaborato a seguito della decisione del Consiglio europeo (Capi di governo) presa a Lisbona nel marzo 2000. La Commissione sente il dovere di contribuire allo sviluppo e alla diffusione di nuove conoscenze nel settore dell'insegnamento e della formazione degli insegnanti e di sostenere gli Stati membri affinché le sfruttino in maniera adeguata. Infine, la Commissione sosterrà lo sviluppo di iniziative destinate a promuovere la dimensione europea della formazione degli insegnanti e la loro mobilità.

La qualità dell'insegnamento e la formazione degli insegnanti sono indubbiamente fattori chiave per garantire la qualità dell'istruzione e per migliorare il livello di istruzione dei giovani. Si tratta di compiere un certo numero di passi e di proporre nuove modalità con le quali la Commissione potrà sostenere le iniziative degli Stati membri per garantire il coordinamento, la coerenza e l'adeguato sostegno finanziario dello sviluppo professionale della formazione degli insegnanti e per assicurare che tutti docenti posseggano le conoscenze, le attitudini e le capacità pedagogiche necessarie per svolgere il loro compito in maniera efficace.