

**GILDA DEGLI INSEGNANTI DI BARI**

**ATTI DEL CONVEGNO**

**“(DE)FORMAZIONE DEI DOCENTI”**

**Bari, 10 dicembre 2004**



Contributi di:

**ONOFRIO VOX:** "La mia esperienza di docente universitario nella formazione degli insegnanti"

**MARGHERITA COLASUONNO:** "Il docente (de)formato"

**ITALO SCROCCHIA:** "Riforma dell'università. Alcune ipotesi di carriera del docente della scuola"

**RINO DI MEGLIO:** "Commento sulla valutazione proposta dalla C. M. 85/2004"

\*\*\*\*\*

## ONOFRIO VOX

### **La mia esperienza di docente universitario nella formazione degli insegnanti**

*Il professor Vox, ordinario di lingua e letteratura greca presso l'Università di Lecce, collabora con la prestigiosa rivista "BELFAGOR" che si pubblica bimestralmente, fin dal 1946, a Firenze dall'editore Leo S. Olschki (e-mail: periodici@olschki.it).*

Anzitutto qualche premessa, forse un po' ampia, per chiarire caratteristiche e limiti dell'esperienza che riferisco, con l'avvertimento della mia profonda convinzione nell'osmosi, per quanto a volte latente, fra università e scuola.

Mi sono formato in una scuola e in un'università ancora solidamente storiciste, in cui le prime avvisaglie di 'contestazione studentesca' si concentravano opportunamente sui rami secchi, le incrostazioni della vuotaggine retorica e dogmatica (ma all'università, non tanto paradossalmente, un capro espiatorio furono i manuali di storia, specie letteraria, trascurati per alcuni anni). Ho poi lavorato in una facoltà umanistica a prevalente destinazione 'professionalizzante' (come si deve dire oggi), quale Lettere, ma in un settore 'marginale', d'*élite* potrebbe dire qualche critico, quale quello delle lingue e letterature classiche (corrispondente, per intenderci, alla classe di concorso 52) - perciò, ne convengo, la mia è un'esperienza di raggio piuttosto limitato -. Per di più il mio ambito disciplinare, per tradizione secolare (in quanto erede dell'umanesimo cosmopolita, internazionale, pur nei moderni assetti di lavoro dei vari stati nazionali) e per la personalità dei maestri che vi operavano quando mi formavo, privilegiava la ricerca, in un dialogo internazionale fra studiosi, rispetto alla didattica, sentita di respiro più provinciale, e di conseguenza tendeva a privilegiare la formazione alla ricerca, quasi l'autoriproduzione-autoclonazione, rispetto alla formazione dei docenti scolastici (una caratteristica facilmente estensibile all'intera Facoltà di Lettere e Filosofia, che forse anche in questo tentava di distinguersi maldestramente dalla contigua Facoltà di Magistero). S'intendeva, ai livelli alti, l'attività universitaria finalizzata alla ricerca, in un processo di formazione continua, permanente, e la didattica universitaria come condivisione della ricerca, nella forma seminariale, come allenamento al porre problemi, dapprima suscitando curiosità nei discenti-interlocutori attivi, e solo poi indicando loro possibili soluzioni, mai dogmi, da vagliare insieme senza stancarsi con gli strumenti logico-critici, magari attraverso una rassegna puntigliosa delle ipotesi apparentemente più credibili, di cui mostrare altrettanto puntigliosamente pregi e difetti, in una almeno abbozzata storia degli studi. Ecco, il mio settore, e molti altri dell'area umanistica, in realtà, anche quando si concentrava su micro-problemi settoriali, mirava in fondo a fornire il suo contributo ad una più ampia storia della cultura (umana, universale, se così si può dire senza peccare di retorica). La scuola, l'istruzione entro i rigidi confini dettati dai programmi nazionali, definiti a livello centrale anonimo, era intesa per questo da un lato come un allontanamento dal cuore della libera attività di studio (così almeno poteva essere vissuta da quanti prendevano ad insegnare nella scuola dopo un'esperienza di ricerca universitaria, anche solo dopo un'appassionante tesi 'sperimentale'), dall'altro come una riproduzione meccanica dell'attività universitaria, con le avvertite, sofferte mancanze, rispetto a quella, sia dell'aggiornamento continuo sia della specializzazione. Elemento qualificante, comunque, di quella formazione universitaria dei docenti scolastici era la centralità riconosciuta a poche discipline davvero caratterizzanti, ossia 'professionalizzanti'; ne poteva derivare - beninteso, era questo il fine auspicato - una solida e chiara preparazione complessiva, accompagnata talora da buone competenze specialistiche, ma

soprattutto più regolarmente vivificata dall'ampio margine lasciato alle capacità individuali di elaborazione e iniziativa culturale, anzi incoraggiate.

Il quadro generale, e generico, in apparenza roseo (ma sui limiti tornerò) che ho appena tracciato in realtà è valido fino al principio degli anni '80; pian piano poi viene mutando per effetto della L. 382 del 1980 - che a sua volta interveniva a sanare gli esiti impreveduti dei provvedimenti urgenti del 1972, miranti a fronteggiare l' 'università di massa' -, non tanto per l'istituzione del ruolo dei ricercatori, che di fatto surrogava, ma senza funzione docente, il precedente ruolo degli assistenti, quanto per l'istituzione del ruolo dei professori di 2a fascia, o associati. Con la frequente moltiplicazione dei docenti universitari di ruolo, fra 1a e 2a fascia, si faceva strada una frammentazione, una moltiplicazione di discipline afferenti al medesimo settore (il cui differente statuto epistemologico era solo postulato, non dimostrato; molto spesso erano solo etichette diverse per un'identica sostanza, con efficacia didattica dubbia): l'autonomia così accordata a molti docenti universitari (e la frammentazione è continuata fino al '99) finiva per essere deleteria proprio per la formazione complessiva dei futuri docenti scolastici, favorendo una preparazione non equilibrata, anzi talora squilibratissima a favore di una specializzazione piuttosto miope. Tanto più che gli anni '90 hanno segnato l'inizio di una crisi d'identità proprio per la Facoltà di Lettere e Filosofia: all'interno della quale, vuoi per il rarefarsi degli sbocchi nelle figure professionali più tradizionali vuoi per la volontà di autoaffermazione di settori disciplinari che si ritenevano depressi, hanno cominciato ad essere delineati *curricula* alternativi - in Conservazione dei beni culturali o Scienze della comunicazione -, non di rado poi sfociati in autonome facoltà affini. Comunque sia andata di volta in volta, i percorsi delle Facoltà di Lettere e Filosofia destinati alla formazione docente dovevano via via resistere alla diaspora verso le novità, e ricostruirsi un'immagine credibile di utilità sociale.

Uso i verbi al passato perché - è storia anche questa, ma recente -, la riforma degli ordinamenti didattici universitari introdotta nel 1999 (il corso di studi triennale di base, seguito da un biennio specialistico, che però si avvia solo ora) ha prodotto cambiamenti drastici anche nella facoltà di Lettere, ed anche nella prassi del mio settore. Da un lato, col ritorno alla prevalenza dei settori disciplinari caratterizzanti (rispetto alle tante discipline-mere etichette), ma aumentati rispetto al passato e in forte concorrenza fra di loro, in parte è stata riassorbita la frammentazione disciplinare di cui dicevo; ma dall'altro la frammentazione è rientrata sotto varie forme, non solo con il moltiplicarsi dei corsi di laurea (questi ora, a volte, etichette attraenti nel tener dietro a effimere mode culturali), e anche di più, per quel che attiene al tema odierno, con l'introduzione di un assetto dei corsi modulare, basato sull'unità 'credito formativo universitario' (CFU; 1 credito = 7/8 ore di lezione del docente + circa 25 ore di studio personale dello studente). L'organizzazione degli studi in precedenza si articolava in discipline dal programma tendenzialmente bilanciato fra una parte 'istituzionale' ed una 'monografica', che presentavano rispettivamente i fondamenti, quasi gli assiomi, ed una campionatura di problemi aperti con relativa discussione; ora prevede corsi in moduli tendenzialmente brevi, agili, sicché dal curriculum della laurea di base, triennale, è scomparsa la discussione 'monografica', soppiantata dai soli aspetti istituzionali, presentati in forma pressoché solo dogmatica (dunque viene meno l'addestramento alla problematizzazione del sapere/dei saperi, ed al riconoscimento della loro dimensione storica). Non a caso le risultanze di questa riforma sono lamentate diffusamente e con grande energia proprio per l'area umanistica: del pamphlet a più voci curato da Gian Luigi Beccaria (*Tre più due uguale a zero. La riforma dell'Università da Berlinguer alla Moratti*, Milano, Garzanti, 2004), si possono vedere alcuni saggi che ripercorrono in parallelo gli ultimi decenni dell'insegnamento universitario e di quello scolastico (un'eco sintetica se ne può vedere nel supplemento domenicale del «Sole 24 ore», 31 ottobre 2004, p. 34).

Si poteva certo rimproverare all'assetto universitario immediatamente precedente di preparare dei docenti scolastici super-specialisti, cioè raffinatissimi ed esperti in singole discipline, ma piuttosto ignari di discipline confinanti, quindi inadatti almeno alle necessarie sinergie, e forse anche ignari delle peculiarità dei loro interlocutori nella scuola, anzitutto dei discenti meno interessati, meno motivati. È indubbio tuttavia che l'università mirasse a formare docenti dotati se non proprio di cultura ampia, di metodo e di consapevolezza storica: almeno queste erano le doti che volevano accertare i vecchi meccanismi di selezione, i concorsi abilitanti. Non vorrei dare a questo punto l'impressione di elogiare il passato: al contrario credo che almeno l'area universitaria umanistica (la Facoltà di Lettere) debba ancora adeguarsi cogliendo appieno la sfida dei tempi nuovi, e debba farlo proprio riscoprendo la propria radice laico-umanistica. Di fronte alla mancanza di senso, nella civiltà contemporanea, della cultura se non oggettivata in un 'bene' o un 'evento' monetizzabile, il docente universitario in campo umanistico è obbligato anzitutto a mettersi in discussione e a dimostrarsi socialmente interessante ed utile, prima di poter assolvere al ruolo più consueto (e analogamente sarà costretto a fare il docente nella scuola; ma nella scuola, credo, sono coinvolti gran parte dei docenti, non solo di area umanistica, perché è l'intera istituzione formativa a rischiare di apparire dotata di poco senso a fronte degli odierni corsi di avviamento alle abilità mass-mediatiche, del *format*, per intenderci, di *Saranno famosi*).

Vengo ora al capitolo relativo alla formazione della 'professione docente' (adopero fra virgolette l'espressione di moda, di cui sorrido: il docente, finora ritenuto un nobile artigiano di cultura, diventa un 'professionista'; forse libero?). Le SSIS (Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario) nascono a seguito del D.M. 26 maggio 1998, a ridosso degli anni in cui si esauriva la vita della Facoltà di Magistero - con conseguente travaso di parte degli organici verso la Facoltà di Lettere -, e non a caso la relativa pianificazione nazionale di riferimento e le stesse SSIS di molte regioni sono espressione dell'ex Magistero, dei suoi settori più tipici, i docenti di didattica e pedagogia (anche per questo, sarei curioso di una eventuale storia dell'esperienza conclusa della Facoltà di Magistero). Individuato nell'Università il luogo proprio della formazione e della verifica attitudinale degli insegnanti secondari, hanno preso vita strutture universitarie articolate regione per regione, ove si tenta «di realizzare una collaborazione reale e feconda tra mondo accademico e mondo della scuola superando la tradizionale e spesso criticata frattura tra preparazione teorica (universitaria) e preparazione pratica (professionale). Il fine ultimo è - ovviamente - quello di formare insegnanti preparati nei contenuti e nelle metodologie di trasmissione dei medesimi, pienamente consapevoli del contesto in cui andranno ad operare, culturalmente attrezzati per svolgere una professione strategica sotto il profilo sociale e di grande rilevanza etica»<sup>1</sup>. La giovane struttura SSIS, che pure dovrebbe avere i giorni contati (ma non si sa quanti, e a beneficio di quale erede, se davvero in prosecuzione di una o più lauree *ex specialistiche*, ora *magistrali*), presenta certo l'aspetto positivo della collaborazione fra università e scuola nella formazione, almeno sotto forma del tirocinio scolastico obbligatorio: così il futuro docente ha modo di osservare il funzionamento concreto della realtà nella quale è chiamato a lavorare, di apprendere dal vivo problemi, e sperimentare personalmente strategie di comportamento. Aspetti invece negativi, in contraddizione con l'attività formativa in cui credo, sono sia l'assoluta prevalenza degli approcci psico-pedagogici comuni ai vari indirizzi (che monopolizzano l'intero primo anno dell'attuale corso biennale) sia, ancora una volta, l'eccessiva frammentazione di insegnamenti 'disciplinari', in molti indirizzi di molte SSIS. La conseguenza più nefasta è il rischio che la formazione degli insegnanti venga intesa non come addestramento alla problematizzazione della

---

<sup>1</sup> SSIS della Regione Emilia Romagna, Sezione di Parma, indirizzo Linguistico-Letterario, Guida dello specializzando, a.a. 2004-2005, p. 2 (in rete: [ssispr.unipr.it](http://ssispr.unipr.it)).

cultura ma come avviamento sbrigativo a norme, codici, sia di nozioni sia di comportamenti, da riprodurre fedelmente - una concezione del tutto riduttiva per chi come me pensa che l'insegnamento consista nella formazione culturale e di spirito critico, e intende di conseguenza la formazione all'insegnamento.

Dico questo pur riconoscendo che l'esperienza di formazione presso la SSIS è quanto mai limitata, e che forse il giudizio potrebbe variare se l'esperienza avvenisse presso la Scuola di un'altra Regione. Vorrei tuttavia fare un'ultima, ma non marginale, osservazione relativa all'area umanistica nelle SSIS: queste hanno introdotto corsi di didattica disciplinare che non avevano alcuna tradizione di studio, di riflessione - la didattica, poniamo, dell'italiano, distinta dalla didattica del latino o del greco; e talora si è distinta una didattica della lingua da una didattica della rispettiva letteratura<sup>2</sup> -; l'inesistenza storica, almeno in Italia, di una teoresi didattica specifica, per tali discipline<sup>3</sup>, comporta poca chiarezza di obiettivi da parte dei docenti formatori universitari e, al solito, rischia di indurre, nei docenti in formazione, incertezza di metodo insieme con fiducia acritica nei contenuti proposti. Se non si fosse colto finora, lo dico apertamente: la parola d'ordine, ad ogni livello formativo, dovrebbe essere a mio avviso la *semplificazione* drastica dei *curricula*, per dare tempo e spazio a riflessione e discussione.

Le prospettive. Non vorrei inseguire nebulosi progetti legislativi, aleatori fino a definitiva approvazione; e continuo a trarre deduzioni dall'esperienza maturata. Sono convinto che il discente, nell'università o nella scuola, debba acquisire cultura, curiosità intellettuale e metodo critico, e perciò il futuro docente a sua volta debba acquisire anzitutto una buona cultura generale e la cultura disciplinare migliore possibile, e solo in secondo luogo imparare ad usare strumenti che possano agevolare il suo lavoro; tra gli strumenti utili, poche ma chiare nozioni di psicologia, storicamente inquadrare, e non di didattica astratta ma di concreta storia della didattica - si potrebbero aggiungere delucidazioni delle parole chiave del gergo, anch'esso storico, mutevole, del 'didattichese' o del 'burocratese'<sup>4</sup> -. Ogni docente, però, apprendista o meno, dovrebbe dimostrarsi in grado di elaborare proprie strategie con la cultura che si è dato e si dà, e con gli strumenti tecnici che abbia imparato ad usare dal vivo, in un periodo di tirocinio magari vario per tipologia ed impegno. (Ovviamente preferisco ignorare, soprattutto per mia confessata incompetenza, le definizioni del docente come vaga controfigura professionale dell'*assistente sociale*, su cui non intendo affatto ironizzare, e della scuola come delegata all'*accoglienza*.) Mi auguro poi che ai docenti rimanga, ed anzi sia accresciuta, la libertà individuale di progettazione circa i contenuti disciplinari, perché è su

---

2 Ciò naturalmente non vale per le consolidate didattiche delle lingue straniere, ed ora dell'italiano come 2a lingua (dell'italiano come lingua straniera).

3 È ovviamente sempre esistita una *prassi* didattica alquanto diversificata, ma non per riflessione su come si deve insegnare, bensì per adeguamento storico empirico al destinatario mutevole, il discente; basta mettere a confronto sincronico testi scolastici di diverse discipline, e poi a confronto diacronico testi scolastici delle stesse discipline - posso dirlo con qualche sicurezza, avendo lavorato anche a testi scolastici nel settore che mi compete.

4 Come *didattica frontale*, 'mala bestia' (eppure ricordo lezioni efficacissime tenute dal maestro con una posizione del tutto escludente, la didattica di nuca, dorsale); come *brain-storming* (ma non si potrebbe parlare di *maieutica* di qualche tempo fa?), come la diadi sfuggente *competenze / abilità* ed altri cavalli di battaglia del 'didattichese', tutto materiale d'importazione d'oltreoceano d.o.c., o di sub-globalizzazione.

tale creatività, e sulla personalità del docente, in dialettica con le personalità dei discenti, che si fonda a mio avviso il rapporto formativo; e che nella creatività sia prevista anche la facoltà (la capacità) di trasgredire, deviando dalle programmazioni, personali o collettive, che possono ricordare su scala ridotta i 'piani quinquennali' ormai famigerati (giustamente famigerati, io credo, come simbolo di burocrazia imperante). E in questi nostri tempi di autonomia liberista e di scuole in concorrenza sul mercato, auguro ai docenti, anche se divenuti dirigenti, manager, di non dimenticare che la scuola, almeno quella pubblica, ha nella società scopi di formazione culturale ed etica, non di acquisire clienti inseguendo mass-mediaticamente i gusti di una volubile *audience*.

In sintesi, la formazione iniziale dei docenti dovrebbe prevedere una buona preparazione universitaria complessiva (quinquennale, se posso dirlo, non solo per interesse corporativo), e un buon tirocinio all'interno della scuola, possibilmente di più scuole. Ma ciò che a mio avviso importa altrettanto è la formazione continua dei docenti, l'aggiornamento periodico, sollecitato dagli stessi docenti, ed a loro riconosciuto in pieno come diritto: constato spesso che gli insegnanti, privi di incentivi anche solo morali, vessati dalla burocrazia, sono indotti a riproporre stancamente, e poco efficacemente, m'immagino, i contenuti a loro più familiari, e nei modi ai quali sono stati avviati in passato, ossia sono indotti a non problematizzare né contenuti né modi di riflessione (cosa io pensi riguardo ad un simile atteggiamento, sia pure comprensibile, credo di averlo già chiarito). Dove e come condurre l'aggiornamento? Eterodiretto, ancora presso l'Università, o autogestito dagli insegnanti? Non mi pronuncerei del tutto, ma vorrei che non si dimenticasse come la ricerca (il dubbio metodico), almeno sui contenuti, sia un compito che l'università dovrebbe continuare ad assolvere, anche in una persistente crisi d'identità.

MARGHERITA COLASUONNO:

## "Il docente (de)formato" ovvero La formazione degli insegnanti

### *Premessa assiomatica*

Esiste una dimensione aspettuale della formazione dei docenti che non casualmente tutti gli ultimi dettati legislativi e paralegislativi tendono o ad ignorare o a mistificare: è quella che la mette in fisiologica e dunque necessaria relazione con l'accadimento reale dell'insegnare, al quale essa congenitamente si intreccia, trasfondendovi le sostanze vitali che lo sostengono e lo improntano. Infatti l'insegnamento, nel suo pieno significato e nel suo concreto compiersi, è di fatto esercizio continuamente rinnovato di formazione: sia nel senso che esso comporta costantemente l'esigenza di approfondire, ampliare, arricchire le conoscenze e le competenze già maturate, sia nel senso che esso implica per forza, nella fisiologia della sua destinazione sociale, il senso dell'altro al quale è rivolto e quindi l'attitudine a ricordarsi ai suoi bisogni cognitivi e, insieme, alla sua attesa/speranza di certezze critiche e umane, nel fluire veloce delle speranze e attese giovanili e nel mutare delle temperie storico-sociali.

Tutti i discorsi e i disegni sulla formazione dovrebbero muovere da questo, non scontato e non ozioso, presupposto: che pertiene, come si vede, al bene primario della scuola e alla virtù fondamentale del docente, che è la sua libertà. In quest'ottica, la formazione del docente non può che concorrere, prima, nella fase formativa iniziale, all'identificazione e poi, nella sua durata permanente, all'esercizio del suo requisito ineliminabile di libertà : ciò che vuol dire non solo che il *docente formato* deve essere, in quanto tale, fin dall'inizio *libero*, ma che anche *la perpetuità della sua formazione non può che rinsaldare e rafforzare, dilatandone sempre la consapevolezza e la sapienza, la sua cognizione e convinzione di libertà.*

### *La formazione nei testi della riforma*

Già l'art. 5 della legge 53, fin dalle formulazioni provvisorie che precedettero quella divenuta definitiva, aveva nella nostra associazione suscitato forti perplessità e preoccupato dissenso, nel rilievo, prima di tutto, di una concezione ministeriale di irrimediabile subalternità del docente, antitetica, di fatto, a quell'autonomia e autorevolezza evocate dal "mito" della sua costituzionale libertà.

La lettura della bozza di decreto delegato relativo allo stesso articolo non solo non attenua, ma conferma e in qualche punto rafforza le impressioni e riflessioni negative, radicalizzando un dissenso fondato su ragioni molteplici, ma tutte strettamente attinenti alla configurazione del docente nei suoi requisiti strutturali e funzionali. Consideriamone le principali:

#### *A) La formazione iniziale*

Sussiste un equivoco di partenza nell'impostazione "ministeriale" della formazione iniziale dei docenti: la separazione fra fondazione culturale e disciplinare e formazione professionale intesa come preparazione didattica – pedagogica. Di più: l'attenzione pressoché esclusiva, almeno in funzione formativa, ai secondi aspetti, quelli pedagogico-didattici, rispetto ai primi, quelli epistemici. Questi ultimi, infatti, confusi nella nebulosità, breve e pertanto fitta, del triennio iniziale ( ancor peggio, della ventilata sua scomposizione in 1+2), sembrano sostanzialmente inincidenti sul

processo formativo vero e proprio, che all'opposto tende a concentrarsi nei corsi biennali di laurea specialistica, sicuramente sbilanciati o quantomeno orientati sugli aspetti " pedagogico-didattico-relazionali" e quant'altro ( il testo della bozza nell'art. 1 è visibilmente pletorico nella dizione un po' affannosa e in tal senso rivelatrice: "...corsi di laurea specialistica...preordinati all'acquisizione delle competenze disciplinari, pedagogiche, didattiche, organizzative, relazionali e comunicative, riflessive sulle pratiche didattiche...").

In tal modo si rischia di cadere nel vizio opposto a quello tipicamente rilevato nell'insegnante di formazione tradizionale, accusato spesso, a ragione, di non saper insegnare nella radicalizzazione di una valenza presuntamene esaustiva del proprio sapere: ora, invece, ciò che si deve insegnare ( la **dottrina** del **docente**) appare perigliosamente affidato ad una fase primaria di preparazione "accorciata" nel triennio iniziale e, al più, solo strumentalmente ripresa nel biennio formativo successivo.

Se, poi, si considera che al biennio "formativo" , a conclusione del quale si ottiene la laurea specialistica abilitante, segue, per l' "accesso ai ruoli organici delle istituzioni scolastiche", un ulteriore periodo (biennale?) di tirocinio "con valore di praticantato...nell'ambito di appositi contratti di formazione lavoro" (cfr. art. 3, comma 1 della bozza), viepiù esce rafforzata l'impressione di una preponderanza dell'aspetto tecnico (o tecnicistico) sulla fondazione scientifica e sulla conoscenza disciplinare, esposte a tutti i limiti conseguenti ad una sostanziale debolezza di radicamento. D'altra parte, non c'è dubbio che i due bienni costituiti dal corso di laurea specialistica e dal praticantato del tirocinante prolungano su tempi francamente eccessivi il periodo di formazione globale del docente ( 3+2+2), con l'effetto, curioso ma rigorosamente conseguente, di accentuare ulteriormente l'impressione di brevità e d'insufficienza del triennio iniziale : che sembra più una fase di passaggio "postliceale" che un tracciato strutturale di formazione a sua volta "professionalizzante".

**Ma, forse, in nessun caso come nella formazione del docente risulta altrettanto fondamentale la solidità delle basi scientifico-disciplinari: e di queste costituiscono parte integrante e necessaria anche i contenuti epistemici di carattere pedagogico e metodologico- didattico, che, esplicandosi anche in momenti più concretamente tecnico-operativi, dovrebbero accompagnare, punteggiandola sistematicamente, la preparazione disciplinare, man mano che essa si definisce e rifinisce nella sua specificità durante tutti gli anni del corso di studi.**

In questo modo, l'innaturale separazione TRA IL TRIENNIO DISCIPLINARE INIZIALE E IL BIENNIO SPECIALISTICO SUCCESSIVO VERREBBE COLMATA, RISOLVENDOSI IN UN QUINQUENNIO UNITARIO DI SALDA STRUTTURA FORMATIVA SIA DAL PUNTO DI VISTA CULTURALE E DISCIPLINARE CHE DA QUELLO TECNICO-PROFESSIONALE, NELL'INTRECCIARSI E COMPATTARSI PROGRESSIVO DEI DUE ELEMENTI CHE INSIEME FANNO VERAMENTE IL DOCENTE.

Non più, dunque, l'enfaticizzazione di uno dei due elementi a scapito dell'altro nella logica astratta di contrapposte scuole di pensiero, ovvero, come più spesso è successo, l'approssimazione e la casualità o, peggio, il conformismo acquiescente nell'accettazione di tutto ciò che, spacciato per formazione/aggiornamento, vuol propinare il sistema, ma l'armonizzarsi reciproco dei due fattori nell'acquisizione progressiva e parallela della loro conoscenza.

Tale saldatura, inoltre, favorirebbe il radicarsi tempestivo ed originario, nel docente in formazione, di quella consapevolezza, insieme intellettuale ed etico- deontologica, della complessità degli aspetti

molteplici propri del “mestiere d’insegnare” che è andata progressivamente smarrendosi nel groviglio degli “ismi scolastici contemporanei”: bisogna assolutamente recuperarla, restituendola alla coscienza libera di chi insegna e alla libera scelta di chi decide di insegnare.

### **B) Il praticantato nelle scuole**

Nell’art. 3 della bozza, come si è già accennato, sono disposte per “ *i laureati specialisti abilitati all’insegnamento, attività di tirocinio con valore di praticantato ,con assunzione di responsabilità d’insegnamento sotto la supervisione di un tutor designato dall’istituzione interessata nell’ambito di appositi contratti di formazione lavoro*” ( comma 1). A questi contratti, obbligatoriamente preliminari “*ai fini dell’accesso ai ruoli organici del personale docente delle istituzioni scolastiche*”, si arriva previa iscrizione dei laureati specialisti abilitati “*in un apposito albo regionale istituito presso gli Uffici Scolastici Regionali, articolato per ciascuna classe di abilitazione*” ( comma 2). Una volta compiuta la fase di tirocinio, il docente discute “ *col comitato per la valutazione del servizio.....una relazione sulle esperienze e attività svolte ed adeguatamente documentate. A seguito di giudizio favorevolmente espresso, tenuto conto anche degli elementi di valutazione forniti dal tutor e dal dirigente dell’istituzione scolastica.....gli interessati conseguono l’assunzione, con vincolo di permanenza, per almeno tre anni scolastici, nell’istituzione scolastica presso cui è stato effettuato il tirocinio*” (comma 4).

Sembrerebbe, dunque, che, quasi a far giustizia di talune carenze o ambiguità presenti nell’art. 5 della legge 53 ( a suo tempo sottolineate da chi scrive), ragionevolmente e opportunamente fosse qui sancito un ruolo specifico della scuola nell’ultima fase di formazione del docente, quella della sua prima organica immissione nel mondo del lavoro: non solo il docente abilitato fruitore del contratto di formazione lavoro è seguito da un tutor designato dall’istituzione scolastica, ma la sua finale “promozione sul campo” si realizza dinanzi al comitato per la valutazione del servizio proprio di ogni istituzione, col concorso delle indicazioni provenienti dal tutor e dal dirigente scolastico.

Perciò, tanto più sorprendente appare la polarizzazione sull’università di quest’ultima fase formativa calata nella realtà viva e operante della scuola, che non presenta nessun elemento di merito sostanziale, limpidamente visibile, al quale possa risalire il collegamento con quella: di fatto, nella bozza, il disposto dell’art. 3 è collocato, non casualmente, subito dopo che nell’art. 2 si è proceduto all’individuazione di “*apposita struttura di Ateneo o d’Interateneo denominato Centro di servizio per la formazione degli insegnanti*” ( aspettiamoci l’ennesimo acronimo cacofonicamente impronunciabile!), al quale vengono “*attribuiti compiti*” certamente significativi:

- a) *organizzare e monitorare le attività di tutorato in modo tale che la formazione in campo professionale sia integrata e coerente col profilo professionale richiesto;*
- b) *provvedere allo svolgimento....delle prove d’accesso nazionali ai corsi di laurea specialistica abilitante per l’insegnamento;*
- c) *organizzare in maniera unitaria e integrata alle lezioni teoriche i laboratori professionali, i tirocini e le esercitazioni ad essi connesse;*
- d) *raccordarsi con le istituzioni di istruzione e formazione, con gli Uffici Scolastici Regionali, con gli enti pubblici e privati....con le imprese o con le rispettive associazioni di rappresentanza, con le Camere di Commercio, Industria e Artigianato, da coinvolgere negli stages e nei tirocini;*

e) *organizzare apposite attività didattiche teorico-pratiche, anche in collaborazione con le istituzioni di istruzione e formazione, per la formazione di insegnanti interessati ad assumere funzioni di supporto, di tutorato e di coordinamento dell'attività educativa, didattica e gestionale delle istituzioni di istruzione e formazione, anche sulla base di apposite convenzioni stipulate con gli Uffici Scolastici Regionali, con l'Indire, l'Invalsi e con gli Irre, ovvero, su proposta delle istituzioni di istruzione e formazione, di associazioni professionali e imprenditoriali, enti locali e altri organismi pubblici e privati.*

Di tutti questi pletorici compiti attribuiti all'università, l'unico che senza difficoltà si possa configurare all'interno del suo dominio formativo e delle sue precipe funzioni è quella illustrata al punto b) : ma tutto il resto che altro è se non riconoscimento all'università di nuovi poteri e funzioni, nella legittimazione di un ruolo che sostanzialmente esula dalle sue reali competenze accademiche e scientifiche ( col rischio grave di obnubilarle o mistificarle) e la cala, come un'ombra incombente, sui territori già malsicuri delle scuole "autonome"?

Si consideri, esemplarmente, il dettato del punto a) : *organizzare e monitorare le attività di tutorato* significa, di fatto, imbrigliarle in una logica di sovraimpostazione non solo didattica o di controllo occhiuto e supponente o di deformante sovrastruttura burocratica.

Così accade che, nello stesso decreto attuativo che per la prima volta ne sancisce formalmente il ruolo, la figura di quest'altro docente tutor appaia destituita di ogni *reale* autorevolezza, perché assai debole è la sua *reale* autonomia operativa e programmatica e, se si può dire, davvero scarsa traspare la fiducia del legislatore nei confronti delle sue proprie capacità "tutorie", visto che a sua volta ha bisogno di "tutori" più alti perfino per accorgimenti e metodi operativi che rientrano sicuramente anche in un profilo non necessariamente brillante d'insegnamento ( in proposito si rifletta attentamente sul dettato, in particolare, dei punti a e c ): siamo ben lontani dalla figura del docente "anziano" che, qualificato dalla sua esperienza e dal suo studio, prende autorevolmente sotto la sua guida premurosa e il suo controllo consapevole il neolaureato da iniziare alla pratica reale dell'insegnamento!

Contemporaneamente e contestualmente, anche le "istituzioni d'istruzione e formazione", si trovano a perdere in gran parte, proprio in questo settore qualificante, la loro prerogativa di "autonomia", gloriosamente esercitata e talora pomposamente esibita, in altri momenti, appunto nell'idoneità a raccordarsi con gli innumerevoli enti e istituzioni vicine e lontane che affollano e comprimono gli spazi di sovranità del dirigente scolastico (cfr. punto d).

La verità è che questi testi sulla formazione sono ibridamente percorsi da suggestioni pregiudicanti attinenti alla carriera dei docenti, e ad una carriera già disegnata sull'individuazione di ruoli di preminenza all'interno delle scuole autonome, la cui legittimazione strutturale, rivelatasi finora alquanto difficoltosa nel fermento, magari anche inconsapevole, delle concrete realtà scolastiche, è ora riportata a monte e cioè all'università: che viene non a caso proposta in questa mistificante e deformata veste di accreditamento e avvaloramento delle diversità funzionalistiche nelle scuole dell'autonomia ( si consideri l'illuminante dettato del punto e, in cui, oltretutto, le "funzioni di supporto, tutorato e coordinamento dell'attività educativa, didattica e gestionale etc." appaiono travolte e sommerse nel *mare magnum* di tutti gli enti pubblici/privati, scolastici/allotri, chiamati a partecipare alle "apposite convenzioni" ).

### **c) La formazione permanente**

La superfetazione di un'azione univocamente formatrice dell'università sulla scuola univocamente formata è così ribadita ad oltranza nella cosiddetta formazione permanente dei docenti, che, già toccata nei punti precedentemente considerati, viene poi ripresa e integrata nell'art. 4 della bozza: al comma 1, nell'individuazione di specifici Centri di eccellenza all'interno di quelli di servizio di cui si è detto; al comma 2, con la previsione di “*appropriate attività di formazione dei formatori e di ricerca scientifica sull'apprendimento-insegnamento scolastico e sulla formazione permanente e ricorrente degli insegnanti*”.

Di più non è dato sapere, in particolare sulla formazione *permanente e ricorrente* : ma , anche nella provvisoria brevità del dettato, emerge una concezione paternalisticamente riduttiva dell'insegnante, che appare perpetuamente bisognoso di essere addestrato e illuminato nella sottomissione all'azione alta prodotta dall'università, anche riguardo a ruoli e funzioni che gli appartengono naturalmente *ab origine*: mentre l'università, “*organizzando, monitorando e promuovendo*” sembra quasi colonizzare il mondo della scuola.

**La verità è che la formazione permanente non può che circoscriversi entro l'azione autonoma del singolo insegnante, forte di una sua “forma” naturale e istituzionale di libertà, che lo apre continuamente ad esigenze reali di arricchimento e affinamento culturale, pedagogico, metodologico: e se, per soddisfarle avrà bisogno del supporto scientifico, tecnico, logistico ed operativo dell'università, questa dovrà fornirlo, non da un'impropria posizione di dominanza, ma interagendo proficuamente con chi davvero fa la scuola.**

## ITALO M. SCROCCHIA

### Riforma dell'università: alcune ipotesi di carriera del docente della scuola

Sul percorso di formazione iniziale del docente sarebbe augurabile, alla luce della nuova riforma dei percorsi di studio che prevedono i tre livelli culturali di Laurea, Laurea magistrale e Dottorato di ricerca, prospettare per il docente il massimo livello culturale oggi raggiungibile ossia il dottorato di ricerca.

Ad avvalorare questa tesi vi è una ovvia considerazione di carattere professionale che dovrebbe dare per scontato che chi è docente (da *doceo*, *doctus* ed infine dottore) debba possedere il percorso formativo più ampio possibile previsto dall'ordinamento giuridico vigente.

Invece, come è attualmente prospettata la riforma dei percorsi di laurea, il futuro docente dopo un percorso di laurea triennale di base dovrebbe "curvare" verso un percorso professionalizzante con una laurea (sic! Magistrale) abilitante alla docenza e quindi sbilanciata sulle questioni pedagogico-didattiche che ovviamente e necessariamente riducono la preparazione disciplinare di base.

Il rischio è quello che una volta conseguita una laurea Magistrale orientata all'insegnamento non sono possibili pentimenti a meno di reinscrivere ad un nuovo corso di laurea Magistrale di tipo disciplinare magari solo ottenendo qualche "sconticino" sul percorso curricolare.

Per fare un esempio: il docente che ha conseguito la laurea Magistrale in ingegneria orientata all'insegnamento potrebbe ritrovarsi con un titolo non spendibile sul mercato se "pentitosi" (il che non è nemmeno una ipotesi tanto peregrina dati i magri stipendi del docente) volesse adire al tirocinio per la iscrizione all'albo degli ingegneri trovandosi nella condizione di dover integrare esami a carattere disciplinare non sostenuti nel precedente percorso di laurea Magistrale seguito.

Una questione non di poco conto, inoltre, è quella relativa al fatto che per la docenza universitaria il dottorato assurge a titolo preferenziale secondo la riforma in atto.

Fino a poco tempo fa non pochi docenti della scuola passavano alla università tramite concorsi disponendo di quel titolo comune la Laurea (quella unica di vecchio ordinamento) comune sia ai docenti della scuola che ai docenti universitari, di quel quid, in definitiva, che tra le tante cose non sempre necessariamente e motivatamente differenti accomunava i docenti di ambo le categorie.

Come sono prospettate le cose, ora, vi è da prendere atto che la laurea Magistrale del docente della scuola potrebbe non essere, con tutta probabilità, più sufficiente per l'insegnamento universitario e che la riforma in atto eleggendo il dottorato quale titolo preferenziale per la carriera universitaria levi qualsiasi possibilità *ab origine* per un docente di scuola di adire a concorsi di livello universitario nonché di collaborazione con la stessa per mancanza di requisiti culturali di base.

Una ovvia obiezione alla proposta di estendere il dottorato quale requisito per la docenza nelle scuole di ogni ordine e grado potrebbe essere quella di un'eccessiva lunghezza del percorso formativo: invero i tempi, come si sa, sono i seguenti: Laurea tre anni, Laurea Magistrale due anni, Dottorato 3 anni, per un totale di otto anni.

Un percorso davvero lungo e scoraggiante.

A tale obiezione si potrebbe controbattere con la seguente proposta:

Al termine della laurea Magistrale, unica per tutti e di tipo disciplinare, chi decide di diventare docente della scuola partecipa ad un concorso per titoli ed esami (né più e né meno di quello che si è sempre fatto fino ad ora) che immette, superato lo stesso nella attività di tirocinante docente a tempo determinato e a part-time per tre anni con contemporanea frequenza presso le università di un dottorato di ricerca (questo sì) in metodologia della didattica nella disciplina scelta per l'insegnamento con una borsa di studio stipendio equivalente al settimo livello retributivo (pari a circa 1200 euro mensili di base).

Superato con esito positivo l'esame finale di dottorato con una tesi specifica inerente la ricerca e la didattica della disciplina o eventualmente del gruppo di discipline che si è scelto di insegnare, si diventa docenti a tempo indeterminato riscattando, ovviamente, ai fini della carriera e della retribuzione i tre anni di tirocinio-frequenza del dottorato con l'inquadramento nel nono livello retributivo.

Tra i professori impegnati nella docenza e nel tirocinio dei neo-docenti potrebbero annoverarsi anche un certo numero di docenti della scuola che presterebbero la loro attività professionale part-time nelle università per l'insegnamento della didattica della disciplina, prospettandosi, così come è giusto che sia, una forma di partecipazione alla professionalità dei nuovi insegnanti oltre che uno sbocco verso l'università degli stessi.

## RINO DI MEGLIO

### Commento sulla valutazione proposta dalla C.M. 85/2004

Dopo le numerose richieste di chiarimenti in merito al problema della valutazione e della sua certificazione il Ministro si è deciso ad emanare un documento in proposito.

Da un'attenta lettura del testo ci pare che il Ministero si sia attenuto ad un criterio di prudenza, infatti già nella premessa viene chiarito che la circolare è tesa non a prescrivere, bensì ad offrire *indicazioni, indirizzi e orientamenti*, compreso la concessione di utilizzare riproduzioni del modello di scheda precedentemente in uso e riadattato.

Rileviamo che la redazione delle schede di valutazione da parte delle singole scuole costituirà un costo aggiuntivo proprio mentre la finanziaria taglia i fondi.

Anche se non condividiamo l'abolizione di un criterio unico nazionale di valutazione, dobbiamo per onestà riconoscere come tale colpa risalga al DPR 275 del 1999 (Regolamento sull'autonomia), nonché alla riforma costituzionale che ha ridotto notevolmente le possibilità di intervento statale sulla scuola..

Il Regolamento del 99 ha assegnato alle singole Istituzioni scolastiche l'individuazione dei **criteri e modalità di valutazione** degli alunni, lasciando al Ministro la definizione degli **indirizzi generali** sulla valutazione degli stessi. Non c'è dubbio che l'evanescenza del confine tra le competenze ministeriali e quelle delle scuole possa generare ulteriori dubbi ed incertezze.

Il Decreto legislativo 59/2004 (attuativo della riforma Moratti) ha disposto che la valutazione degli alunni della scuola primaria e secondaria di primo grado sia affidata ai docenti responsabili delle attività educative.

Nella circolare si parla di equipe pedagogica, ma rammentiamo che, in attesa della riforma degli Organi collegiali, il Consiglio di classe della scuola secondaria non è stato abrogato.

Appare manifesta l'intenzione del Ministero di non forzare sulla questione port-folio, se si valuta con attenzione la frase: *"In questa fase di avvio del processo di riforma l'attenzione viene rivolta **esclusivamente** agli aspetti valutativi, anziché a quelli, non meno importanti, relativi all'orientamento..."*

E' interessante rilevare come la circolare prenda atto realisticamente che non essendoci tutor (il responsabile del portfolio) la sezione valutativa resti affidata alla competenza di TUTTI i docenti. In altre parole si tratta semplicemente degli strumenti che si utilizzano per la valutazione sistematica e periodica, infatti si scrive testualmente: *"i registri di classe e il registro giornale dell'insegnante, attualmente in uso, saranno opportunamente adattati dalle istituzioni scolastiche alla luce dei nuovi elementi sopra richiamati e secondo criteri di funzionalità e di essenzialità"*, **sono quelli che andranno a costituire la sezione valutativa del portfolio** (in pratica nessun nuovo documento rispetto al passato).

E' opportuno ricordare che di per sé il termine port-folio, sta ad indicare un raccoglitore di documenti, quindi citare i documenti di valutazione quale sezione valutativa del port-folio, non implica alcun obbligo di adozione di tale documento.

Aggiungiamo che quand'anche fosse adottato dal collegio, a nostro parere, in pendenza della contrattazione nazionale sull'art. 43 del CCNL, nessuno può ad essere obbligato ad assumere funzioni o mansioni non previste dal contratto stesso.

L'autore della Circolare coglie l'occasione per raccomandare che nella scelta del portfolio ci si attenga a criteri di funzionalità ed essenzialità che non portino i docenti ad adempimenti formali aggiuntivi (chi li pagherebbe?).

All'interno della scheda di valutazione vengono mantenuti i giudizi sintetici già in uso, ferma restando l'aggiunta della valutazione del comportamento e delle eventuali materie opzionali.

Il Ministero si riserva per il futuro di produrre nuovi modelli per la certificazione indicanti conoscenze competenze e abilità acquisite oltre ai crediti formativi.

Di rilievo, per la scuola primaria, è il fatto che eventuali decisioni di non ammissione alla classe successiva non saranno più di competenza del Consiglio di Interclasse bensì dei docenti responsabili degli insegnamenti che devono votarla all'unanimità. Per la scuola secondaria di primo grado invece il voto è a maggioranza dei docenti preposti.

E' confermata l'abolizione, già dal corrente anno scolastico, dell'esame di quinta elementare (la lettura del Decreto legislativo forniva a tale proposito elementi di incertezza e contraddittorietà).

Altro discorso va fatto per quanto riguarda la bozza di DDL sugli organi collegiali recentemente diffusa.

Il ddl costituisce in pratica una deregulation delle norme di funzionamento degli OOCC il cui funzionamento viene demandato alle singole scuole.

Si vuole quindi formulare una legge d'indirizzo che trascura i particolari.

Secondo la mia lettura, il nodo fondamentale che ci riguarda è uno: **la funzione del Collegio dei docenti**.

La mancata attribuzione ad esso del potere di "deliberare" in materia di funzionamento didattico è estremamente grave, soprattutto se si pensa che i compiti di "gestione" sono attribuiti al dirigente, mentre al Consiglio della Scuola ed al collegio dei docenti sono attribuite semplici funzioni di "programmazione di indirizzo".