

Una proposta per la formazione iniziale degli insegnanti. Il contributo di GEO

Maura Striano

Il contributo intende mettere a fuoco una riflessione sul ruolo delle università nella formazione iniziale degli insegnanti sulla scorta dei risultati di un percorso di sintesi avviato dal Centro di Ricerca Interuniversitario per lo Studio della Condizione Giovanile, dell'Organizzazione, delle Istituzioni Educative e dell'Orientamento (GEO) in collaborazione con la CRUI, nel corso del quale si sono messe a fuoco le linee strategiche da seguire per la realizzazione di una offerta formativa di qualità, coerentemente inscritta nel processo di Bologna e rispondente agli indicatori delineati dal Consiglio d'Europa. Dal percorso è scaturita una precisa ipotesi di lavoro, che porta un significativo contributo all'interno dell'attuale dibattito a livello nazionale.

The paper develops a reflection on the role of the university for pre-service teacher training taking into account the results of the activities promoted by the Interuniversity Research Center for the Study of the Condition of the Youth, the Organization of Educational Institutions and Guidance services (GEO) in collaboration with the Conference of the Rectors of Italian Universities (CRUI), which have produced the strategic guidelines to follow in order to provide a quality pre-service training offer, inscribed within the Bologna process and consistent with the indicators defined by the Council of Europe. These guidelines have oriented a detailed working proposal which offers a meaningful contribute to the current national debate on teacher training.

Parole chiave

Formazione; insegnanti; università; qualità; GEO

Keywords

Training; teachers; university; quality; GEO

1. La formazione iniziale degli insegnanti: ipotesi, revisioni e sperimentazioni

Fin dall'avvio del processo di Bologna, finalizzato a definire uno spazio europeo della formazione superiore in cui un ruolo strategico e determinante viene ad essere giocato dalle università, si è posta molta attenzione alla implementazione di percorsi formativi professionalizzanti, rispondenti, in termini di qualifiche e livelli di competenze, ad un quadro europeo chiaramente definito (EQF). In questo scenario si è iscritta anche la formazione iniziale degli insegnanti, che è stata concepita come un sistema aperto e dinamico e, allo stesso tempo, come parte di un processo continuo funzionale alla costruzione di una professionalità altamente qualificata per l'innalzamento dei livelli di qualità dei sistemi educativi (Buchberger, Campos, Kallos, Stephenson, 2000).

Contestualmente alla firma della Dichiarazione di Bologna nel 1999 veniva costituito l' European Network of Teacher Education Policies (ENTEP) un network europeo composto da decisori politici e ricercatori con l'obiettivo di posizionare strategicamente la formazione iniziale degli insegnanti all'interno dell' European Higher Education Area (EHEA) ed immaginare un modello europeo per

la professionalizzazione degli insegnanti (Worek, Kraler, 2021).

L'ENTEP è stato ed è un interlocutore strategico per la Commissione Europea e per il Consiglio d'Europa, che a loro volta hanno elaborato indicatori di qualità e linee guida per la formazione degli insegnanti, a partire dalla identificazione di specifiche competenze professionali necessarie nelle varie fasi della carriera dei docenti (CE, 2014; CE, 2020).

Una formazione iniziale degli insegnanti di qualità è stata inoltre indicata tra gli obiettivi di Lisbona (EU 2020) ed è identificata come fattore strategico dall'*European Commission* e dall'*Organization for Economic Co-operation and Development*) e dall'Agenda ONU 2030.

In questo scenario è utile leggere l'evoluzione del sistema di formazione iniziale ed in servizio degli insegnanti in Italia, che si è articolata attraverso un susseguirsi di ipotesi, revisioni, tentativi di sperimentazione.

L'ipotesi di una formazione strutturata ed unitaria (in conformità con gli orientamenti europei) ha iniziato a prendere forma con la legge 19 novembre 1990, n. 341 di riforma degli ordinamenti universitari con la quale si istituiva la Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario, identificata, insieme, come canale di formazione e di abilitazione all'insegnamento.

Il percorso formativo proposto prevedeva una significativa quantità di ore di tirocinio e di attività laboratoriali, sullo sfondo di un'area comune di ambito antropologico e psico-pedagogico e di una formazione didattica calibrata sulle caratteristiche epistemiche delle differenti discipline.

La necessità di mettere in campo un complesso impianto organizzativo, realizzato in sinergia tra scuola ed università ha fatto sì che l'effettiva partenza delle attività formative della SISS (organizzata su base regionale) si avesse solo nel 1999 (contestualmente all'avvio del processo di Bologna).

Le attività formative della SISS si sono protratte per un decennio, fino alla sospensione, determinata da una pluralità di fattori (difficoltà organizzative e gestionali, pressione da parte dei precari che subivano la concorrenza degli specializzati, richieste di ridurre il tempo dello studio per ridurre la distanza tra il momento della laurea e quello dell'ingresso nel mondo del lavoro...).

Le criticità e le potenzialità dell'esperienza della SISS non sono mai state, tuttavia, oggetto di valutazione sistematica e ciò ha fatto perdere agli atenei italiani una importante occasione per la messa a sistema di un dispositivo formativo consapevolmente strutturato.

D'altronde, la frammentarietà delle istanze e degli orientamenti normativi che si sono susseguiti dopo la sospensione della SISS non ha consentito di pianificare e realizzare in modo efficace dispositivi formativi alternativi come i Percorsi Abilitanti Speciali, riservati a coloro che avevano maturato una significativa esperienza di precariato (realizzati in modo frettoloso e disomogeneo) né tanto meno quanto previsto dal DM n. 249 del settembre 2010 in cui si prevedeva per l'insegnamento nella scuola secondaria di primo e secondo grado un corso di laurea magistrale biennale ed un successivo anno di tirocinio formativo attivo (percorso che non è mai realmente decollato).

Successivamente la legge 13 luglio 2015, n. 107 ed il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 59 hanno provveduto ad effettuare un "riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria" introducendo una ipotesi di "sistema unitario e coordinato di formazione iniziale e accesso ai ruoli dei docenti" articolato in: a) un concorso pubblico nazionale, indetto su base regionale; b) un successivo percorso triennale di formazione iniziale, tirocinio e inserimento nella funzione docente denominato

FIT realizzato attraverso una collaborazione strutturata e paritetica fra scuola, università e istituzioni AFAM, finalizzato a sviluppare e rafforzare “competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche”, accanto a “competenze proprie della professione di docente”(pedagogiche, relazionali, valutative, organizzative e tecnologiche, integrate ai saperi disciplinari) e a specifiche capacità di progettazione e di gestione. Il Dlg prevedeva, inoltre, che la partecipazione al concorso a cattedre fosse condizionata dalla acquisizione di 24 CFU di ambito antropologico, psico-pedagogico e didattico.

Allo stato dell'arte il cosiddetto PF24 è l'unica frammentaria e limitata offerta formativa esistente per i futuri insegnanti, in quanto la L.145/2018 ha abolito il FIT ma non lo ha sostituito con alcun percorso formativo professionalizzante.

Il PF24, infatti, si configura come un percorso formativo (realizzabile anche on line) in cui sono del tutto assenti sia una declinazione in chiave laboratoriale dei saperi disciplinari sia quelle esperienze di tirocinio che consentirebbero ai futuri docenti di verificare sul campo attitudini e competenze.

Ne consegue la necessità (peraltro diffusamente avvertita) di una profonda ristrutturazione del sistema di formazione iniziale degli insegnanti sulla scorta di una riflessione in cui le università giochino un ruolo attivo e propositivo.

2. Linee strategiche per una formazione iniziale degli insegnanti. La proposta di GEO

Nel contesto del Convegno *Professione insegnante: quali strategie per la formazione?* organizzato congiuntamente dal Centro di Ricerca Interuniversitario per lo Studio della Condizione Giovanile, dell'Organizzazione, delle Istituzioni Educative e dell'Orientamento (GEO) e dalla CRUI presso l'Università degli Studi di Napoli Federico II nel giugno 2020 si sono messe a fuoco le linee strategiche da seguire per la realizzazione di una offerta formativa di qualità, coerentemente inscritta nel processo di Bologna ed effettivamente rispondente agli indicatori delineati dal Consiglio d'Europa.

I lavori sono stati preparati da un Documento/stimolo elaborato dal Consiglio Scientifico di GEO in cui venivano messe a fuoco le principali questioni da affrontare nel corso delle sessioni plenarie e parallele. Il convegno ha visto la partecipazione degli allora Ministri Gaetano Manfredi e Lucia Azzolina, dell'on Luigi Berlinguer, dei rettori e delegati rettorali, dei presidenti dei coordinamenti nazionali Cunsf, Conscienze, Indire, Afam, e dei rappresentanti di Inapp, Anvur, Crui, Cun, Cidi, Geo, Pls insieme ai referenti di 35 Società e Associazioni scientifiche, riuniti in otto tavoli di lavoro, organizzati per aree disciplinari.

In apertura sono stati presentati i risultati di una ricognizione degli esiti di un biennio (2017/2019) di sperimentazione del PF24 in 56 atenei italiani realizzata dall'INAPP attraverso un questionario costruito ad hoc e somministrato ai rettori o ai loro delegati.

Sulla scorta dei dati ricavati dall'indagine il bilancio complessivo dell'esperienza PF24 è risultato assolutamente negativo: a fronte di un numero elevatissimo di iscritti al percorso e in considerazione della carenza di strutture amministrative e gestionali ad esso dedicate, nonché di docenti e di spazi adeguati gli atenei non riescono ad garantire una offerta formativa di qualità né tantomeno a certificare e a verificare l'acquisizione di competenze professionalizzanti.

Ciò è particolarmente preoccupante nella misura in cui, a fronte delle nuove sfide con cui si

confronta oggi il sistema di istruzione e formazione nello scenario aperto dall'emergenza Covid 19, ai docenti è richiesta, come sottolinea il Consiglio d'Europa, una elevata competenza accompagnata da una peculiare "autonomia professionale" che è a fondamento della qualità dei processi di insegnamento-apprendimento (CE, 2020), il che richiede un massiccio investimento su una formazione di qualità.

Dai lavori del convegno, i cui esiti sono stati riportati nel *Libretto Azzurro. Formazione insegnante, quali strategie per la formazione*, a cura di Giovanni Betta e di Marisa Michelini, Direttrice di Geo¹ è scaturita una precisa ipotesi di lavoro, che porta un significativo contributo all'interno dell'attuale dibattito a livello nazionale, auspicando un'azione integrata (scuola-università) utile a realizzare una sinergia formativa tra ciò che viene appreso nella "teoria pedagogica, contributi della ricerca educativa e della ricerca nell'ambito della *media education*, e apprendimento situato, attraverso una costante pratica riflessiva della comunità di apprendimento" (GEO, 2020).

In dettaglio la proposta di sintesi scaturita dal convegno e formalizzata da GEO prevede che le università giochino ruolo strategico nella formazione iniziale e in servizio degli insegnanti istituendo la figura del delegato Rettorale per la didattica e la formazione insegnanti e costituendo Centri dedicati a questa funzione, organizzati con un impianto che preveda consigli di corso per classi formative e consigli di area, e dotati oltre che di uno staff amministrativo, anche di un corpo docente adeguatamente formato integrato dal contributo di insegnanti esperti con la funzione di tutor.

Le Università dovranno operare in collaborazione con le società scientifico-disciplinari e il mondo della scuola, avvalendosi anche del contributo delle associazioni professionali, all'interno di un ecosistema territoriale integrato.

Ciò in funzione della realizzazione di una offerta formativa che rappresenti un percorso realmente abilitante/professionalizzante, alimentato contestualmente dalle epistemologie disciplinari (anziché da saperi disciplinari strutturati di ordine generale) e da contributi antropologici, psicologici, pedagogici di metodologia didattica, oltre che di tecnologie dell'istruzione.

L'ipotesi è quella di articolare una offerta formativa orientata a sostenere la professionalizzazione qualificata di un numero adeguato di docenti, i quali già all'ingresso nel mondo della scuola si troverebbero in possesso di una dotazione di saperi e competenze funzionale a sostenere in modo efficace i processi di insegnamento/apprendimento e costruire relazioni educative solide e significative.

Su queste basi si verrebbe a concretizzare un percorso formativo post lauream magistrale a numero programmato (strettamente correlato con i posti effettivamente disponibili), solidamente strutturato e declinato in 120 CFU.

La formazione iniziale degli insegnanti dovrà essere focalizzata su specifiche aree di competenza (un'area relativa alle competenze comunicativo-relazionali; un'area relativa alle competenze tecnico-disciplinari; un'area relativa alle metodologie ed alle tecnologie didattiche; un'area relativa alle competenze organizzative e gestionali) ed articolato in diverse tipologie di attività formative (integrazioni curricolari; laboratori; tirocinio riflessivo diretto e indiretto con la supervisione di tutor adeguatamente formati).

¹ Il Libretto Azzurro è scaricabile al link <https://geo.uniud.it/pubblicazioni/libretto-azzurro>

La riflessione avviata con i lavori del convegno è proseguita attraverso successive interlocuzioni con tutti i soggetti coinvolti nell'attuale confronto sulle diverse ipotesi in campo per la riforma del sistema di formazione e di reclutamento degli insegnanti, all'interno del quale GEO sostiene il ruolo strategico dell'università nell'assolvimento di compiti professionalizzanti accanto a quelli accademici, come sta già avvenendo per le lauree in medicina e in psicologia (le quali avranno un immediato effetto abilitante alla professione) e ritiene indispensabile che, anche per l'insegnamento, l'abilitazione professionale sia certificata dall'università al termine di un percorso di studi focalizzato su competenze specifiche e funzionali al ruolo.

*Maura Striano
Delegata GEO,
Università di Napoli "Federico II*

Riferimenti bibliografici

Buchberger F., Campos B. P., Kallos D., Stephenson J. (eds) *Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*, TNTEE, Umea 2000.

Worek D., Kraler C. (eds.) *Teacher Education: the Bologna Process and the Future of Teaching*. Waxmann, Münster 2021.

Council conclusions on European teachers and trainers for the future , in Official Journal C 193 of the European Union Volume 63 English edition Information and Notices 9 June 2020

Betta G. Michellini M. (a cura di), *LIBRETTO AZZURRO Professione Insegnante: quali sfide per la formazione?*, GEO, Udine 2021.