

scuola e *città*

Visalberghi, A., "La formazione iniziale e in servizio del personale della scuola", in *Scuola e Città*, XLI, 7, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp.286-296.



LA NUOVA ITALIA - FIRENZE

Aldo Visalberghi

La formazione iniziale e in servizio del personale della scuola*

Considerazioni introduttive

Penso utile esordire con una premessa: la vastità del tema che mi è stato assegnato (sono grato all'On. Ministro per la fiducia, temo eccessiva, dimostratami) rende impossibile che nello spazio di tempo previsto io possa tentarne una trattazione organica, per non dire esaustiva. Del resto nessun uditorio potrebbe seguirla con un minimo di attenzione. Io perciò mi limiterò a sviluppare poche considerazioni di fondo, sostanziate dai risultati sia di ricerche ed esperienze innovative sul campo, sia di analisi prospettiche circa le esigenze della società in trasformazione. Ritengo che le mie pur sommarie indicazioni ed ipotesi possano riuscire utili a stimolare un libero dibattito comunque costruttivo, anche se (o proprio in quanto) potranno apparire a molti un po' unilaterali e magari schematiche.

Tenterò cioè di sviluppare al massimo alcuni concetti chiave e alcune ipotesi di fondo circa le funzioni essenziali delle istituzioni scolastiche in una società avanzata, e ne svilupperò brevemente le implicazioni che ne derivano in ordine alla preparazione iniziale e in servizio del personale docente. Non intendo affatto con questo disconoscere l'importanza che ha nella scuola il personale non docente, sia quello con funzioni ausiliarie e di custodia sia quello con funzioni amministrative, e soprattutto quello con funzioni direttive ed ispettive, nonché, ovviamente, il personale con funzioni di alta dirigenza, cioè la burocrazia ministeriale periferica e centrale, della quale è tanto facile dir male, con o senza giustificazione, quanto è difficile disconoscere il ruolo decisivo ai fini del buon funzionamento del sistema formativo di un Paese.

Ho detto "sistema formativo": tutti sappiamo che esso in realtà travalica non solo la scuola di Stato, non solo quella degli Enti locali e privata con omologhe funzioni.

non solo il complesso dei corsi professionali regionali o riconosciuti dalle regioni, ma anche qualsiasi iniziativa che propriamente si presenti come educativa, comprese quelle del Dipartimento Scuola Educazione della Rai e in generale i risvolti dichiaratamente pedagogici delle attività dei mass media, di biblioteche e musei pubblici e privati, di attività culturali realizzate da associazioni e fondazioni, e così via. Tutto questo non esaurisce il sistema formativo di fatto operante nella moderna "società dell'informazione". In effetti noi viviamo in un mondo in cui, nelle sue parti più avanzate, e il nostro Paese in buona misura vi rientra, quasi una metà della popolazione attiva opera in attività relative all'informazione (editori, scrittori, giornalisti, settori della posta, telefono, scuola — numericamente imponente —, ricerca scientifica, pubblicità, ecc.)¹.

Di fatto, quindi, noi ci formiamo, giovani ed adulti, recependo o respingendo una quantità enorme di informazioni anche prive di finalità, ma non prive di valenze specificamente educative, che provengono in *massima parte*

* Testo della relazione che, assieme ad altre (di Sabino Cassese, Siro Lombardini, Mauro Laeng e Giuseppe De Rita), ha introdotto i lavori della *Conferenza nazionale sulla scuola*, svoltasi a Roma dal 30 gennaio al 3 febbraio 1990. Ringraziamo il Ministero della pubblica istruzione per l'autorizzazione a pubblicarlo con anticipo, mentre gli Atti completi della Conferenza sono in corso di stampa.

¹ MARIA CORDA COSTA, *La formazione degli insegnanti in una società industriale in trasformazione*, «Scuola e Città», giugno 1986, p. 215. Il primo in Italia ad utilizzare i più significativi studi americani in materia (in particolare MARC PORAT, *The Information Economy*, Unpublished Paper, Stanford, 1974) è stato il giovane e geniale economista Ezio Tarantelli (poco prima di essere assassinato dai terroristi). Cfr. EZIO TARANTELLI, *L'ipotesi del salto generazionale: l'eredità della crisi del '68 e le trasformazioni produttive del mercato del lavoro*, in AA.VV., *La scuola italiana verso il 2000*, Firenze, La Nuova Italia, 1984.

da fonti che non hanno funzioni istituzionalmente educative. Si noti che, per un verso, non si tratta affatto di una novità nell'evoluzione della nostra specie: in passato, soprattutto in tempi remoti, la formazione degli esseri umani avveniva indipendentemente dall'azione educativa intenzionale, formalizzata, istituzionalizzata. Avveniva attraverso l'interazione con le generazioni precedenti, tramite lo stesso linguaggio, la tradizione orale dei miti, l'iniziazione ai riti, la collaborazione nelle attività di importanza vitale per la sussistenza. La novità sta nel fatto che oggi l'impatto formativo della comunicazione sociale priva di espliciti e precisi intenti educativi si è fatto troppo complesso, ed abbisogna di essere filtrato e selezionato in base a capacità che solo la scuola può fornire e consolidare. Si parla infatti di una "scuola parallela" rispetto alla quale i compiti della scuola istituzionalizzata assumono funzione e importanza crescente e non già, come taluni ritengono, minore o irrilevante.

Perciò concentrarsi sul problema della formazione iniziale e in servizio dei docenti, come noi necessariamente dovremo fare in questa sede, non significa affatto ignorare l'estrema complessità dei processi formativi in una società avanzata. Significa una scelta consapevole su ciò che malgrado tutto continua ad essere il fattore formativo più decisivo, quello da cui essenzialmente dipende la capacità critica di utilizzare tutti gli altri fattori in gioco, incluso quello di quasi pari importanza, anche se finora non vi ho fatto riferimento, che è costituito dall'ambiente familiare. Ma l'ambiente familiare risente a sua volta del clima educativo diffuso, sia pure con tradizionalismi e ritardi sui quali in questa sede non possiamo purtroppo soffermarci, nonostante il cosiddetto "familismo" continui a costituire nel nostro Paese un grosso problema con implicazioni molteplici, generalmente negative. È tuttavia mia opinione, che riconosco un po' azzardata, che sia l'istituzione scuola il principale fattore capace di influire anche sugli atteggiamenti familiari: una "competenza", come vedremo, da richiedersi all'insegnante è quella di riorientare per il possibile in modo moderno e democratico la mentalità dei genitori!

Una siffatta considerazione "sistemica", come si dice oggi, dei processi educativi, non deve peraltro disorientarci e farci annegare in visioni olistiche dove responsabilità e funzioni perdono di significato: io credo fermamente che il sistema scolastico vero e proprio e in particolare le singole istituzioni scolastiche, come ambienti formativi essenziali sul piano cognitivo e su quello socio-affettivo, come luogo in cui l'insegnamento può operare con ricchezza di valenze multidimensionali, mantengono una funzione decisiva nell'orientare e arricchire i percorsi formativi dei giovani. Ho usato il termine "ambiente" in quanto naturalmente comprensivo di una pluralità di condizioni oggettive, dove le disponibilità di locali e di attrezzature, la presenza di personale anche non insegnante efficiente e capace di positive interazioni umane, la realtà

normativa e curricolare, e anche i controlli e le verifiche "esterni", nonché i rapporti con il contesto extra-scolastico nei suoi vari aspetti ed ai diversi livelli comunitari, hanno rilevante importanza. Ma importanza decisiva vi ha in tutti i casi il personale docente, non solo come interlocutore diretto di gruppi di discenti, di colleghi e di genitori, ma anche, fin dove è possibile, come "orchestratore" e regolatore di tutta questa complessa situazione ambientale. Ciò non significa affatto, come vedremo, sottovalutare i compiti "tradizionali" della funzione docente ai vari livelli scolastici. Significa però volerla più ricca e impegnativa, e soprattutto più "socializzata": non è il singolo docente che può riorientare e riqualificare l'istituzione scolastica considerata come ambiente formativo globale, ma solo il gruppo di docenti, il consiglio di classe, il collegio degli insegnanti, le sue espressioni in sede di consiglio di istituto. E ciò diventerà tanto più importante e decisivo quanto più il sistema scolastico progredirà verso forme di autonomia gestionale e didattica a livello di singole istituzioni, non senza peraltro, io spero, che anche gli spazi di aggregazione a livello distrettuale, provinciale e regionale risultino ampliati.

È in questo quadro quanto mai complesso e problematico, sostanzialmente innovativo rispetto alla prassi corrente, che va collocato a nostro avviso il problema della formazione iniziale e in servizio delle competenze necessarie per essere buoni insegnanti, oggi e domani. Noi potremo trattarne tuttavia solo in modo sommario, concentrandoci, come dicevamo, su alcune esigenze che ci sembrano centrali e "strategiche", venendo incontro alle quali si ottengono comunque indicazioni utili anche per conseguenti, incisive innovazioni relative alle altre figure professionali, da quelle in qualche modo "subordinate" a quelle, a mio giudizio di decisiva importanza, che hanno compiti di dirigenza e controllo, ma che non vorrei qualificare come sovra-ordinate: mi riferisco a Direttori, Presidi, Ispettori, Provveditori, Sovraintendenti, Dirigenti Centrali, alle quali rispetto a una classe insegnante fattasi pienamente cosciente del suo ruolo, dovrebbero riconoscersi ruoli piuttosto di coordinamento e stimolazione, che non autoritariamente prescrittive.

Situazione abnorme e fortemente carente nel nostro Paese rispetto al resto della Comunità Europea

Non è possibile svolgere in questa sede un'analisi comparativa ampia ed esauriente, sia pure limitata ai soli 12 Paesi della Comunità Europea, relativa ai modi di prima formazione degli insegnanti². Comunque la situa-

² In Appendice riproduciamo dal volume di Maria Corda Costa, *La formazione degli insegnanti*, Roma, La Nuova Italia Scien-

zione italiana è connotata, a livello di formazione degli insegnanti di scuola pre-elementare ed elementare, dal fatto che essa si colloca totalmente al di sotto del livello conclusivo delle scuole secondarie (di un anno per i maestri elementari, di due anni per gli insegnanti di scuola materna). Salta anche agli occhi con quasi pari evidenza che la formazione iniziale degli insegnanti secondari di primo e secondo livello manca totalmente di qualsiasi forma di preparazione professionale e di tirocinio. In tutti gli altri Paesi gli insegnanti di ogni ordine e grado si formano a livello postsecondario anche se, nel caso di quelli di scuola primaria, quasi sempre in istituzioni non universitarie, salvo che in Danimarca, in Spagna ed in Francia (in Francia ad un biennio universitario segue un biennio curato dalle "Accademie" locali). Si tratta dunque, per quanto riguarda il nostro Paese, di una clamorosa carenza, o meglio di due tipi di carenze così definibili: la preparazione degli insegnanti per la scuola dell'infanzia e quella elementare appare scandalosamente breve e sommaria, sebbene integrata da insegnamenti professionali e dal tirocinio, mentre quella degli insegnanti secondari di primo e di secondo livello (scuola media e scuola secondaria superiore) appare soddisfacente dal punto di vista della preparazione circa i "contenuti" (quattro e in certi casi cinque anni in corsi universitari di solito a carattere "scientifico"), ma assolutamente priva di ogni insegnamento e di ogni reale esperienza funzionali all'acquisizione della specifica professionalità docente.

Credo sia mio dovere a questo punto sdrammatizzare in qualche misura la situazione che potrebbe, a prima vista, apparire catastrofica. Gli insegnanti italiani, a quanto risulta in base a rilevazioni oggettive sul campo, riescono in genere ad allinearsi, talvolta persino con vantaggio, quanto a capacità di "produttività didattica", a quelli del resto di Europa. Da studi comparativi internazionali emerge infatti che i livelli di preparazione dei nostri allievi al termine della scuola elementare sono buoni o almeno soddisfacenti: ciò probabilmente si spiega per il fatto che gli insegnanti elementari italiani (più che non quelli di scuola secondaria), forse consapevoli dell'insufficienza della loro formazione di base, e comunque fortemente selezionati al momento del reclutamento (non più di uno su dieci dei licenziati dell'Istituto Magistrale, pur "abilitati" all'insegnamento, entra effettivamente in ruolo), continuano in qualche modo a studiare in forme varie, partecipando ad attività di aggiornamento o addirittura conseguendo una laurea, connessa più o meno alla loro professione, per solito nella Facoltà di Magistero.

Gli insegnanti secondari imparano generalmente a nuotare perché buttati in acqua; ora devono anche studiare (ma per conto loro) qualche po' di pedagogia e di didattica per superare i concorsi ed in seguito, con l'apporto di esperti, durante l'anno di prova. Comunque posseggono in genere una buona preparazione disciplinare (sia pure, spesso, alquanto settoriale rispetto al ventaglio di materie

che sono tenuti ad insegnare) e talvolta, anche per impegno politico, si sentono motivati a farsi una competenza in fatto di professionalità docente "sul campo", spesso in forme associative. Tuttavia la "produttività" della scuola media appare modesta (soprattutto in campo scientifico) e quella della scuola secondaria superiore generalmente molto scarsa, sempre in base alle rilevazioni comparative operate con strumenti oggettivi (mi riferisco soprattutto alle grosse indagini IEA, cioè della *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, cui l'Italia ha in varie occasioni partecipato). Se dovessimo trarre conclusioni coerenti dalle comparazioni internazionali³ dovremmo tuttavia ammettere che la nostra situazione aberrante in fatto di preparazione degli insegnanti della scuola dell'obbligo potrebbe venir mantenuta in essere senza danno, mentre è urgentissimo provvedere ad una riqualificazione in senso professionale degli insegnanti della scuola secondaria, soprattutto superiore. Ma ad una tale conclusione riduttiva ostano tutta una serie di argomenti, anzitutto la necessità di allinearci alla situazione europea e soprattutto quella di far fronte ai nuovi compiti cui la scuola deve rispondere in una società avanzata, in cui la formazione del produttore, del cittadino e del "consumatore" diventa sempre più impegnativa e complessa. Del resto sono gli insegnanti stessi, almeno in gran maggioranza, a ritenere inadeguata la preparazione ricevuta. Solo il 10% degli insegnanti elementari, in base ad uno studio del 1971, considerava adeguata la propria formazione iniziale (e l'80% riteneva indispensabile trasferirla a livello universitario), mentre una inchiesta sugli insegnanti della scuola secondaria superiore, di poco più recente, accertava che l'82% degli stessi considerava insufficiente la formazione ricevuta ai fini di una professionalità docente efficace. Nonostante tale diffusa consapevolezza dei gravi limiti delle loro competenze professionali acquisibili in sede di prima formazione, la partecipazione degli insegnanti ad attività di aggiornamento, ossia di formazione in servizio, appariva, attraverso le ricerche sul campo, abbastanza limitata e non troppo soddisfacente. Il 37% degli insegnanti elementari, il 67% di quelli di scuola media e il 61% di quelli della secondaria superiore risultava, anni fa, non aver mai partecipato ad attività d'aggiornamento⁴.

tifica, 1988, un interessante grafico che S. Semeraro (« Riforma della Scuola », novembre 1987), ha rielaborato su fonti della CEE, grafico dal quale appare visivamente evidente il carattere abnorme della situazione italiana per quanto riguarda sia la formazione degli insegnanti di scuola primaria sia quella degli insegnanti di scuola secondaria inferiore e superiore.

³ Cfr. LUIGI MESCHIERI, MAURO LAENG, MARIA CORDA COSTA, ALDO VISALBERGHI, *Il profitto scolastico in Italia e nel mondo*, Roma, CNR, 1973, A. VISALBERGHI, *Valutazione generale dei risultati IEA in Italia e delle ricerche connesse*, in A. VISALBERGHI, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1986.

⁴ Cfr. MARIO GATTULLO, *Una ricerca empirica sugli insegnanti. Dati di sfondo di un'inchiesta in provincia di Bologna*, pubblicato su « Scuola e Città », 1990, n. 2. Gattullo fornisce una rapida sin-

Ora la situazione è certamente mutata in meglio, almeno in termini quantitativi, anche a causa di alcune grosse iniziative di aggiornamento "a tappeto" (piano pluriennale per i nuovi programmi elementari, piano nazionale per l'informatica nella scuola, progetto lingue straniere, piani di sperimentazione "assistita" negli Istituti Tecnici ed ora anche in quelli professionali, iniziative di aggiornamento a distanza, fra cui appare ben strutturata quella del Dipartimento di scienze dell'educazione della Università di Roma "La Sapienza"). Sono andate altresì estendendosi le iniziative di aggiornamento a livello di singola scuola. Mancano però, su tutto questo complesso di iniziative, dati oggettivi circa il gradimento e l'efficacia delle singole iniziative, rilevati su campioni rappresentativi della realtà nazionale. Giustamente il collega Gattullo lamenta, nel suo contributo a questo convegno, quanto poco si sappia in merito e quanto poco ci si preoccupi di saperne di più⁵. Ricerche territorialmente limitate, ma relativamente recenti, mostrano che dieci anni fa oltre un terzo di un campione rappresentativo degli insegnanti della provincia di Bologna non aveva mai partecipato ad attività di aggiornamento (proporzione che era però di un quinto per gli insegnanti elementari, ma di quasi tre quarti per quelli di scuola secondaria superiore), che solo il 45% dei partecipanti ne era rimasto soddisfatto, e che i motivi di insoddisfazione erano la natura troppo teorica di gran lunga prevalente nei corsi frequentati, la durata troppo breve e persino, ma per fortuna solo nell'11% dei casi, l'incompetenza degli "esperti"⁶. Si noti poi che sono proprio gli insegnanti più "propensi all'innovazione" quelli che quasi unanimemente richiedono che la scuola stessa curi la loro "crescita professionale" e che privilegiano il lavoro in collaborazione: questo si rileva da un'indagine condotta dal CENSIS nel 1987 in quattro province italiane e questo può spiegare la larga impopolarità delle semplici "lezioni frontali" prevalentemente teoriche nei corsi di aggiornamento⁷.

La partecipazione attiva alla ricerca educativa e didattica nella formazione degli insegnanti

Gli insegnanti stessi sono dunque consapevoli delle insufficienze sia della loro preparazione iniziale, sia delle attuali possibilità e soprattutto delle attuali forme di aggiornamento: per lo più si tratta di prediche *ex-cathedra*, magari ingenuamente intese a far rifuggire da un analogo insegnamento *ex-cathedra* nella pratica scolastica che loro si suggerisce di seguire! Eppure gli esperti di educazione degli adulti concordano tutti nel ritenere che gli adulti (ed anche gli insegnanti in servizio sono adulti!) hanno anche più bisogno che non i ragazzi di gestire essi stessi in modo attivo e progettuale i loro processi di apprendimento, perché questi riescano efficaci. Ma imparare in

modo attivo, problematico, progettuale è esigenza *permanente* in ogni stadio della formazione degli insegnanti, assai più che in qualunque altro tipo di preparazione professionale, ove non si voglia cadere nel paradosso del « fate quel che dico, non fate quel che faccio! ».

Permettetemi di soffermarmi un momento su questo principio di elementare coerenza pedagogica e sulle esperienze che a mio giudizio ne dimostrano la validità, l'attuabilità e la fecondità. In seguito ne esamineremo brevemente anche le implicazioni istituzionali e quelle relative ai compiti del personale non docente. Considero infatti questo principio come centrale e fondante per una coerente riqualificazione della professionalità di tutto il personale della scuola, soprattutto, ma non solo in fase di formazione in servizio.

Che la ricerca e la progettualità innovative debbano connotare in modo essenziale la formazione della competenza del docente è del resto esigenza già esplicita sia in Dewey, sia in Piaget, ripresa poi da autori dell'importanza di un De Landsheere e di un Mialaret. Ed essa ha già ispirato esperienze più o meno estese in molti paesi⁸. In Francia

tesi degli studi principali effettuati in precedenza sugli insegnanti italiani, e precisamente:

V. CESAREO, *Insegnanti, scuola e società*, Milano, Vita e Pensiero, 1968; M. BARBAGLI, M. DEI, *Le vestali della classe media*, Bologna, il Mulino, 1969; *L'insegnante della secondaria superiore: ruolo e professionalità*, « Formazione e lavoro », 56-57 e 58; *Maestri in crisi*, « Formazione e lavoro », 59-60 e 61-62; M. LIVOLSI, A. SCHIZZEROTTO, R. PORRO, G. CHIARI, *La macchina del vuoto*, Bologna, il Mulino, 1974; RAPPORTO IREF, *Maestri in Italia. Chi sono, cosa pensano, come operano*, Milano, Coines, 1976; RAPPORTO IREF, *Colpiti dalla riforma. Insegnanti e partecipazione della secondaria*, Milano, Coines, 1976; F. BONIFACIO, I « nuovi » insegnanti della scuola dell'obbligo, « Inchiesta », 1978, 32; A. COBALTI, M. DEI, *Insegnanti: innovazione e adattamento. Una ricerca sociologica sugli insegnanti della secondaria superiore*, Firenze, La Nuova Italia, 1979; C. PETRUCCI, R. SEMENZA, *Condizione familiare e professionale della donna insegnante in Lombardia*, « Bollettino di ricerca IRES », aprile 1981; M. GATTULLO, A. GENOVESE, M. L. GIOVANNINI, G. GRANDI, E. LODINI, *Dal sessantotto alla scuola. Giovani insegnanti tra conservazione e rinnovamento*, Bologna, il Mulino, 1981; P. PISTOI, *Insegnanti. Atteggiamenti verso il lavoro tra professione e ideologia*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1985.

⁵ MARIO GATTULLO, *Gli insegnanti in Italia: formazione iniziale, reclutamento, formazione in servizio*, Milano, IARD, Relazione per la Conferenza nazionale sulla scuola.

⁶ RITA GATTI, *La formazione in servizio. Partecipazione e opinioni degli insegnanti*, studio facente parte della serie *Una ricerca empirica sugli insegnanti*, diretta e introdotta da Mario Gattullo, pubblicato su « Scuola e Città », n. 4/90.

⁷ CENSIS, *Norma e progetto. Indagine sui modelli organizzativi della scuola italiana*, Roma, marzo 1988.

⁸ Cfr. in particolare ZEICHNER K., TEITELBAUM K., *Personalised and Inquiry Oriented Teacher Education: an Analysis of Two Approaches to the Development of Curriculum, for Field-Based Experiences*, in « Journal of Education for Teaching », vol. 8, 2, 1982; ZAY DANIELLE, *Quel rôle peut jouer la recherche dans la formation des instituteurs?*, in « Revue française de Pédagogie », n. 74, genn.-marzo 1986, e, in traduzione italiana, TOURNIER MICHELE, *La formazione attraverso la ricerca. Origine, sviluppo, problemi nell'esperienza francese*, in « Scuola e Città », 1987, n. 11 (si tratta

il nesso fra ricerca e formazione si era in qualche misura già affermato nella pratica e, per quanto riguarda i maestri, è stato anche ufficializzato dalla normativa.

Ma, ci si può chiedere, di quale ricerca si tratta? La mia esperienza, come quelle di cui ho notizia da altri paesi, dimostra che non vi sono limiti precostituiti: è possibile coinvolgere gli insegnanti in formazione anche in ricerche di tipo molto sofisticato, con precisi disegni sperimentali e complessi metodi di analisi dei dati, purché ne siano chiare le finalità e le ipotesi di lavoro. Più agevole è affrontare, anche su proposta degli insegnanti stessi, temi correnti di rilevanza didattica o di studio dei rapporti scuola-ambiente. Si usa spesso a questo proposito l'espressione "ricerca-azione": soprattutto in sede di formazione in servizio la progettazione accurata di innovazioni didattiche, con attenta osservazione e discussione di ciò che ne consegue, può costituire un'esperienza costruttiva ed uno stimolo ad impegnarsi in seguito in verifiche più rigorose.

Esperienze di questo genere le ho viste attuate persino in alcuni Istituti magistrali, ma esse sono da molti anni sistematicamente presenti nell'insegnamento della pedagogia in alcune università. Il Seminario di scienze dell'educazione della Facoltà di Lettere e filosofia dell'Università di Roma "La Sapienza" ha prodotto un grosso numero di relazioni di ricerche effettuate da gruppi di studenti con la guida di docenti o ricercatori, in parte pubblicate⁹. Si tratta di apporti originali che hanno per lo più una loro reale dignità e utilità, non limitata all'"esercizio" fatto in tal modo dagli studenti. Si noti poi che negli ultimi anni alcune di tali "esercitazioni di ricerca" sono scaturite dalla stretta collaborazione fra studenti, docenti universitari e insegnanti in servizio in scuole di vario ordine e grado, su temi quali il "decalage" piagetiano a livello infantile o la costruzione di concetti giuridici ed economici e il ricorso alle fonti documentarie nell'insegnamento della storia nei Licei e negli Istituti tecnici. Per gli insegnanti coinvolti si trattava di vere e proprie forme di aggiornamento, attuate col massimo di partecipazione attiva e in genere con loro piena soddisfazione.

Ricerca e aggiornamento: alcune esperienze particolarmente significative

Gran parte delle ricerche effettuate dal Centro Europeo dell'Educazione hanno dovuto necessariamente ricorrere alla collaborazione di insegnanti, per lo più senza compenso o indennizzo. Si trattasse di rilevazioni sulla preparazione scientifica o di valutazione delle capacità di espressione scritta ai vari livelli scolastici, si trattasse dell'approccio didattico detto del "Mastery Learning" utilizzato nel campo della chimica o in quello dell'educazione estetica (dove, contro ogni mia aspettativa, sembra funzioni benissimo),

si trattasse della verifica delle abilità matematiche o dei metodi di insegnamento della letteratura italiana e straniera, folte schiere, talvolta di centinaia di insegnanti, hanno lavorato sodo, dopo seminari di orientamento e addestramento. L'intento non era certo quello di "aggiornarli" come insegnanti, ma di farne dei ricercatori ausiliari. Tuttavia ci è parso che si ingenerassero in loro, nei loro dirigenti e ispettori scolastici, ed anche spesso nei loro colleghi, nuovi interessi e nuove aspettative di chiara valenza pedagogica, che purtroppo non ci è riuscito gran che di coltivare (l'aggiornamento non rientra fra le finalità istituzionali del CEDE).

Tuttavia, proprio in connessione con l'utilizzazione decentrata di strumenti valutativi messi a punto dal CEDE con metodologie rigorose per lo più concordate in sedi internazionali, si è riscontrata la possibilità di concreto collegamento fra ricerca e aggiornamento operato su larga scala, in cui cioè gli insegnanti direttamente coinvolti nella ricerca diventavano "naturalmente" e senza suscitare diffidenze, "aggiornatori" dei loro colleghi, che mostravano di apprezzare le valenze operative concrete degli strumenti e delle prospettive didattiche che venivano loro aperte.

Il caso più significativo, quasi emblematico, è quello delle ricerche promosse dal Provveditorato di Bergamo per combattere il fenomeno della dispersione scolastica soprattutto a livello di biennio iniziale dell'istruzione secondaria superiore. Mi ci soffermerò brevemente, per illustrare il senso di queste iniziative di concreto collegamento di ricerca e aggiornamento, pur senza scendere, in questa sede, ai dettagli tecnici che tuttavia sarebbero utili per valutarne a fondo struttura e portata.

È ben noto che oggi è agli inizi della secondaria superiore che si presentano i maggiori ostacoli al proseguimento degli studi (nel primo biennio la percentuale complessiva dei bocciati oscilla fra il 20 e il 40 per cento) e che matematica e capacità di esprimersi in buon italiano, soprattutto per iscritto, sono i settori in cui si effettua prevalentemente la selezione. Di qui la richiesta di poter disporre di strumenti di valutazione accurata nei due campi, suscettibili di tempestivo e rapido impiego e capaci di fornire indicazioni comparative attendibili (come si colloca la mia classe e questo mio singolo allievo in rapporto ai risultati medi italiani, quali sono le sue difficoltà e lacune più rilevanti, e così via). Il Provveditore agli studi di Bergamo aveva già promosso, negli anni scorsi, ricerche che avevano utilizzato strumenti di valutazione oggettiva

di una relazione presentata al VI Congresso mondiale di educazione comparata, Rio de Janeiro, 1987).

⁹ Il volumetto *Ricerche pedagogiche nella didattica universitaria* (a cura di M. CORDA COSTA e A. VISALBERGHI, Roma, La Nuova Italia, 1975) raccoglie ad esempio, senza selezione alcuna, tutte le relazioni di ricerca stese da gruppi di allievi al termine di un anno accademico. Moltissime altre relazioni sono state in seguito pubblicate isolatamente da riviste quali «Scuola e Città» e «la Ricerca».

commissionati dall'IRRSAE Lombardia all'Università di Pavia, stimolando l'interesse dei docenti per ricerche che collegavano il profitto e il successo scolastici (che purtroppo non sempre coincidono) con variabili di sfondo socio-culturali ed economico-geografiche.

Ma il principale nodo problematico era non solo e non tanto quello di conoscere la situazione (a dire il vero non brillante) della provincia in fatto di dispersione scolastica dopo la scuola dell'obbligo, quanto quello di riuscire in qualche misura a rimediarvi. Quando si ebbe notizia di due strumenti prodotti dal CEDE, capaci di fornire "diagnosi" molto analitiche, sulla scorta di tarature nazionali e internazionali, nel campo delle abilità matematiche e della "produzione scritta", venne richiesto di poterne disporre sotto la guida degli esperti che li avevano elaborati e messi a punto. Tutto ciò venne concesso senza oneri finanziari, né rimborso spese. Così il test VAMIO (valutazione abilità matematiche istruzione dell'obbligo), prodotto presso il CEDE dal "comandato" prof. Raimondo Bolletta in connessione con una ricerca che gli è valsa il dottorato di ricerca in pedagogia sperimentale, e la griglia di valutazione degli elaborati scritti IEA-IPS (Indagine sulla produzione scritta operata in 20 paesi dalla *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) messa a punto per l'Italia da un gruppo di ricercatori del CEDE e dell'Università di Roma coordinato da Piero Lucisano, furono utilizzate previo addestramento adeguato di insegnanti locali particolarmente motivati. In ambedue i casi si ottenevano profili molto articolati delle competenze in matematica e nell'espressione scritta di vario tipo (cioè non limitata ai "temi" tradizionali), dei singoli allievi, delle classi e delle scuole, tramite punteggi calibrati su vasti campioni rappresentativi nazionali e, nel caso dell'espressione scritta, anche internazionali. Per la matematica, un apposito *software* elettronico fornito (sempre gratuitamente) dal CEDE, permetteva di ottenere con estrema rapidità anche un quadro dei discostamenti delle difficoltà incontrate in ciascuna classe rispetto alle medie nazionali, e ciò per ciascuno dei 120 quesiti del test, e infine l'individuazione di gruppi di allievi che presentavano analoghe lacune. Decine e decine di insegnanti, rispettivamente di matematica e di materie letterarie, si impegnarono nelle rilevazioni, e poi molti degli stessi, con altri colleghi, si dedicarono alla elaborazione di "unità di recupero" sia per la matematica, sia per l'italiano scritto. Questi insegnanti sono stati in seguito utilizzati come *leaders* di gruppi di lavoro impegnati ad ampliare l'iniziativa: essi furono volentieri accettati dai colleghi che ne riconobbero la capacità di sostenere utilmente la loro concreta opera quotidiana, come mi riferisce con autentico entusiasmo l'ispettrice che ha coordinato e seguito questa iniziativa in tutti i suoi sviluppi.

Tutto ciò mi sembra costituisca un buon esempio di aggiornamento legato alla ricerca, certo parziale e limi-

tato a un particolare livello scolastico, ma potenzialmente estensibile ad altri livelli ed altre materie. Ciò che vorrei sottolineare è che si sono impiegati strumenti altamente sofisticati quanto a verifiche e tarature (ma già, in tale fase insegnanti specialmente addestrati avevano prestato la loro collaborazione), e che perciò appunto altri insegnanti avevano potuto utilizzarli con giustificata fiducia, altri ancora impegnandosi nella collegata didattica di recupero, ed un numero di insegnanti molto maggiore aveva infine potuto profittare dell'operazione complessiva, a fini però non solo teorici, ma nella prospettiva di futuri, concreti impegni didattici.

È ovvio che l'esempio fornito è estremamente settoriale e parziale, anche se significativo rispetto a un problema bruciante della scuola italiana. Ma non sarebbe difficile moltiplicare gli esempi, sia pure in forma ipotetica, nelle più varie direzioni. Iniziative analoghe sono in corso, del resto, a cura dell'IRRSAE Molise, o in via di progettazione da parte di un consorzio di scuole romane.

L'esempio su cui mi sono soffermato mi sembra abbia il pregio dell'attualità, della concretezza, e soprattutto quello di dimostrare come l'impegno collegato di IRRSAE, Provveditorati, Ispettori, singole scuole e singoli insegnanti possano produrre buoni frutti, particolarmente ove si possa far riferimento a indicazioni e prodotti scientifici di alto livello. La formazione in servizio è opera collaborativa e sinergica, soprattutto quando si colleghi con la ricerca seria e fruttuosa, e tenga contemporaneamente presente le concrete esigenze della scuola.

Quali strutture istituzionali

Il legame stretto fra ricerca e formazione degli insegnanti dovrebbe avere, a mio avviso, una funzione strategica in ordine alle molteplici scelte che in materia il nostro paese si rifiuta pervicacemente di effettuare, sia per quanto riguarda la preparazione iniziale, sia per quanto riguarda l'aggiornamento. Circa la prima s'è avuta solo qualche modesta, anche se probabilmente utile modifica nelle modalità di reclutamento, ma i prerequisiti richiesti per tentare l'immissione in ruolo ai vari livelli sono rimasti quelli della riforma Gentile. Circa la formazione in servizio c'è solo la novità degli IRRSAE i cui limiti strutturali sembrano aver prevalso, nel loro primo decennio di vita, sulle buone intenzioni e in certi casi sull'abnegazione del loro personale. Due problemi, pur individuati sin dal momento della loro costituzione, restano irrisolti: quello dei "centri territoriali" e quello dei "formatori dei formatori".

Nella nostra impostazione i "formatori dei formatori" dovrebbero ovviamente qualificarsi tali (come è stato in pratica nel pur limitato e modesto, ma significativo esempio bergamasco più sopra illustrato) *tramite un adeguato im-*

pegno nella ricerca educativa sul campo, nelle sue varie forme e nei suoi molteplici collegamenti con l'innovazione pedagogica. Un siffatto personale, esperto insieme d'insegnamento e di ricerca sull'insegnamento, non può però essere formato *seriamente* senza il concorso decisivo della università. Ma se all'università compete anche la formazione dei maestri, come è già statuito per legge (però in forma che resta, dopo 16 anni, soltanto "programmatica": l'Italia è, si sa, "il paese del diritto", soprattutto del diritto di non attuare la legge) e come tutti dichiarano di volere che si faccia, e se l'università è ovviamente tenuta ad assolvere, possibilmente meglio che in passato, al compito tradizionalmente suo di preparare tutti gli insegnanti, di ogni ordine e grado, essa deve poter disporre della collaborazione sistematica di personale insegnante debitamente qualificato, anzitutto ai fini della formazione iniziale dei docenti. Ed è ipotizzabile ed anzi raccomandabile che questo personale costituito da esperti di riconosciuta e collaudata competenza sia in gran parte lo stesso, tanto per la formazione iniziale quanto per l'aggiornamento. Ciò non solo perché la ricerca dovrebbe essere una componente essenziale di tutto il processo di *formazione continua* degli insegnanti, ma anche perché l'esperienza concreta dimostra che spesso le stesse ricerche di maggior respiro ed impegno comportano la collaborazione sia di aspiranti docenti, sia di docenti in servizio. Gli insegnanti "esperti" (quei "formatori dei formatori" che altri però opportunamente preferiscono chiamare "docenti animatori") dovrebbero essere accreditati come tali dall'Università e distaccati, a tempo pieno o parziale, presso l'Università. Ma quali dovrebbero essere le strutture universitarie direttamente interessate? Quelle esistenti o altre da istituire, e in quale forma e con quali compiti? In quale misura la prima formazione dei maestri e quella degli insegnanti secondari sarebbero da affidarsi alle stesse strutture, e come dovrebbero comunque differenziarsi?

Su questi problemi esiste già un vasto dibattito ed una vastissima letteratura alla quale rimando¹⁰. Qui mi limito a sintetizzare quelli che mi sembrano i maggiori punti di convergenza:

a) tutti gli insegnanti vanno inizialmente formati a livello postsecondario e in ambito universitario;

b) per gli insegnanti secondari si prevede una scuola biennale di specializzazione abilitante alla professione cui si accede dopo la laurea;

c) per gli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia si richiede una "formazione universitaria completa" che per alcuni dovrebbe essere un corso di laurea "ad hoc" con due indirizzi, per altri un corso triennale di diploma, che comunque dovrebbe addurre anche a successivi cicli brevi di laurea "specialistica" in funzione della differenziazione di competenze richiesta dalla pluralità di docenti prevista dai nuovi programmi elementari. Io ritengo questa seconda soluzione di gran lunga preferibile perché da un lato più

omogenea alla situazione europea, dall'altro più avanzata in quanto funzionale all'incentivazione ulteriore dell'approfondimento professionale *anche in servizio*: la laurea sarebbe infatti conseguibile, secondo una tradizione del resto già consolidata, anche e soprattutto nel corso stesso della attività professionale e di norma in connessione con ricerche ad esso connesse.

Ciò che invece non è stato approfondito è il problema delle strutture universitarie che dovrebbero provvedere sia alla scuola di specializzazione *post lauream* per gli insegnanti secondari, sia alla laurea o al diploma iniziali (e alle eventuali lauree specialistiche successive) per gli insegnanti di scuola elementare e pre-elementare. In tutti i casi, sia pure in forme e misure diverse, la difficoltà di fondo è quella di dover provvedere contemporaneamente alla formazione di competenze *disciplinari*, delle relative competenze *didattiche* specifiche, e anche di quelle competenze didattico-pedagogiche e nelle "scienze dell'educazione" che dovrebbero essere comuni a tutti gli insegnanti. Un'esigenza è certa e tassativa: occorre prevedere una struttura con compiti anzitutto di collegamento e coordinamento sistematici fra settori universitari diversi, ed anche fra l'università ed istituzioni scolastiche di vario tipo e livello, singole scuole incluse, e naturalmente gli IRRSAF. È quanto hanno tentato di fare, in via sperimentale, alcune università italiane, fra cui Torino, Roma, Genova, Bologna e poi poche altre (nel Sud solo Cagliari, per iniziativa della Facoltà di Scienze). Si tratta di centri interdipartimentali che hanno vita difficile e precaria. La legge prevede per i centri interdipartimentali gestione amministrativa autonoma analoga a quella dei dipartimenti, ma in alcuni casi i Consigli di amministrazione, nel riconoscere tali nuovi centri, hanno tuttavia esplicitamente negato loro finanziamenti regolari, locali appositi e personale stabilmente assegnato. Il Ministero della P.I. da parte sua non ha concesso che un numero irrisorio delle assegnazioni di insegnanti richieste.

Non penso proprio che si possa sperare in un adeguato sviluppo di tali strutture costituite o da costituirsi per iniziativa autonoma all'interno delle Università: una legge sulla preparazione universitaria degli insegnanti dovrebbe incaricare il comitato paritetico fra Ministero della P.I. e Ministero dell'università e della ricerca scientifica previsto dalla legge istitutiva di quest'ultimo al fine appunto di un coordinamento in ordine ai problemi comuni, di predisporre un piano preciso relativo alle strutture istituzionalmente deputate alla formazione dei docenti, piano da rendere poi operativo con un decreto delegato. I nuovi

¹⁰ Gran parte dei documenti più rilevanti in proposito sono riportati in appendice al volume di M. Corda Costa, citato alla nota (2), il quale reca anche una nutrita bibliografia selezionata relativa al dibattito in materia svoltosi in Italia ed anche, in misura minore, nei principali paesi stranieri.

Centri di Ateneo per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, da istituirsi almeno in una università per ciascuna regione, dovrebbero bensì avere carattere inter-dipartimentale in ordine all'organizzazione dei vari tipi di curricoli, ma dovrebbero anche poter disporre per assegnazione diretta di un adeguato numero di posti di personale universitario docente e non docente, commisurato alle esigenze generali connesse ai suoi compiti, ed anche e soprattutto di un congruo numero di distacchi a tempo pieno o parziale di personale della scuola; tutto ciò in funzione di uno stretto legame fra formazione e ricerca, che dovrebbe essere, anche da noi come in Francia, esplicitamente affermato nella legge. Naturalmente dovrebbe essere stata decisa nel contempo o la semplice abolizione degli Istituti e delle Scuole magistrali, o la loro trasformazione in indirizzi socio-psicologici (o magari socio-psicopedagogici!) di una scuola secondaria superiore unitaria. Ma occorrerebbe recuperare, in forma di distacchi automatici presso l'università, una parte delle competenze didattiche in essi presenti, soprattutto quelle relative alla guida al tirocinio, e prevedere anche una loro utilizzazione come "centri territoriali", utili sia alla prima formazione, sia alla formazione in servizio degli insegnanti (non solo elementari).

La sfida del futuro

Fin qui il nostro discorso ha riguardato forme, metodi e strutture della formazione continua degli insegnanti, poste in stretta relazione con un approccio generale che vi privilegia il momento della ricerca educativa. Ma esiste anche una dimensione relativa ai contenuti, in parte nuovi e diversi, che la società civile oggi esige che siano sviluppati nella scuola. Non posso non farne un cenno prima di concludere questa relazione, anche perché si tratta di una esigenza che si collega intimamente con innovazioni di approccio didattico e soprattutto di coordinamento e progettazione in comune del curricolo e perciò con la riqualificazione delle competenze professionali dei docenti.

Usciamo da un anno "epocale" non solo e non tanto per il crollo dei miti totalitari e per la riacquistata libertà politica di tanti paesi d'Europa, quanto perché l'umanità ha preso coscienza di nuovi e drammatici problemi di portata planetaria, problemi di natura ambientale, di fame e sottosviluppo che affliggono una minoranza degli esseri umani, di diritti civili e di "guerre dell'oppio" alla rovescia, e di molti altri e molteplici problemi che non si possono risolvere in assenza di un potere sovranazionale insieme democratico ed efficiente, quei problemi che vanno dalla pace in Medioriente al debito internazionale. I tempi stringono, i cittadini del mondo di domani devono maturare livelli di consapevolezza adeguati alla gravità dei problemi. E queste "problematiche trasversali" (nel senso che in-

vestono trasversalmente una molteplicità di materie, come è evidente per l'educazione ambientale, l'educazione allo sviluppo, l'educazione interculturale ed a un nuovo civismo internazionale) stanno già penetrando in qualche misura nella scuola, per iniziativa spontanea e stimolazione di enti, associazioni ed anche istituzioni pubbliche (comuni, province, distretti scolastici, talvolta provveditorati agli studi e sovrintendenze). Anche gli studenti, nei loro esperimenti di autogestione che sono una protesta contro l'inattualità dei contenuti scolastici correnti, puntano in parte nella stessa direzione, ma includono anche educazione sessuale, problemi della parità fra i sessi, aggiornamenti socio-politici sulle trasformazioni che avvengono nel mondo. Da parte loro i genitori per lo più vorrebbero migliore preparazione e orientamento in vista dell'occupazione: questa è da un lato la richiesta più miope e ingenua, ma per altro verso può esprimere l'esigenza sana e legittima che la scuola educi, se non a determinate professioni, alla operatività, alla capacità di comunicare, all'autonomia progettuale.

Questa domanda sociale di educazione aggiornata che riunisce forti tensioni ideali a motivi praticistici spesso non privi di plausibilità, trova attualmente assai sporadiche risposte, comunque più rare a livello secondario superiore a causa, si dice, della rigida articolazione disciplinare "imposta" dai programmi ministeriali, ma in misura ben maggiore, io penso, per la scarsa propensione degli insegnanti a lavorare in équipe, programmando opportunamente il loro stesso insegnamento di materia in vista di problemi e discussioni attuali e soprattutto di attività progettuali e di ricerca di gruppo. Per le quali peraltro occorrerebbe disporre di spazi appositi (in senso temporale, ma anche logistico), di possibilità di uscire dalla scuola e di operare "sul territorio", di opportunità di comunicazione a vario raggio.

Muoversi già oggi in questa direzione non è impossibile: alcune scuole, soprattutto sperimentali, lo fanno. Io però sono profondamente convinto che l'eccezione può e deve diventare la regola e che la capacità di innovare la prassi educativa in modo ricco e creativo possa e debba rientrare nelle competenze professionali della generalità degli insegnanti. Ciò che per altro richiede non solo nuovi approcci metodologico-didattici, non solo modifiche organizzative e intenso spirito di collaborazione, ma anche notevoli arricchimenti per quanto concerne i contenuti culturali e gli approfondimenti disciplinari. È necessario infatti maturare l'attitudine ad affrontare i problemi in modi transdisciplinari, interdisciplinari e multidisciplinari, ed a farlo in forme progettuali e di ricerca. Non solo, ma proprio perché, come accennato all'inizio, il "sistema formativo" reale va ben oltre la scuola e le istituzioni educative vere e proprie, saper affrontare in modo efficace e coinvolgente queste "tematiche trasversali" richiede anche una capacità di seguire, spesso "inseguire", l'attività dei mezzi di comunicazione di massa, oltre che, natural-

mente, il progresso della ricerca scientifica nel proprio campo ed insieme, in qualche misura, in campi finitimi, senza di che non può aversi un'utilizzazione critica dell'attualità.

Progetti troppo ambiziosi? No, ma progetti che rimarrebbero in gran parte lettera morta senza un adeguato rinnovamento anche delle forme di reclutamento e soprattutto di quelle di incentivazione dei docenti (queste ultime volte essenzialmente a un onesto riconoscimento del lavoro aggiuntivo per progetti di ricerca e innovazione didattica).

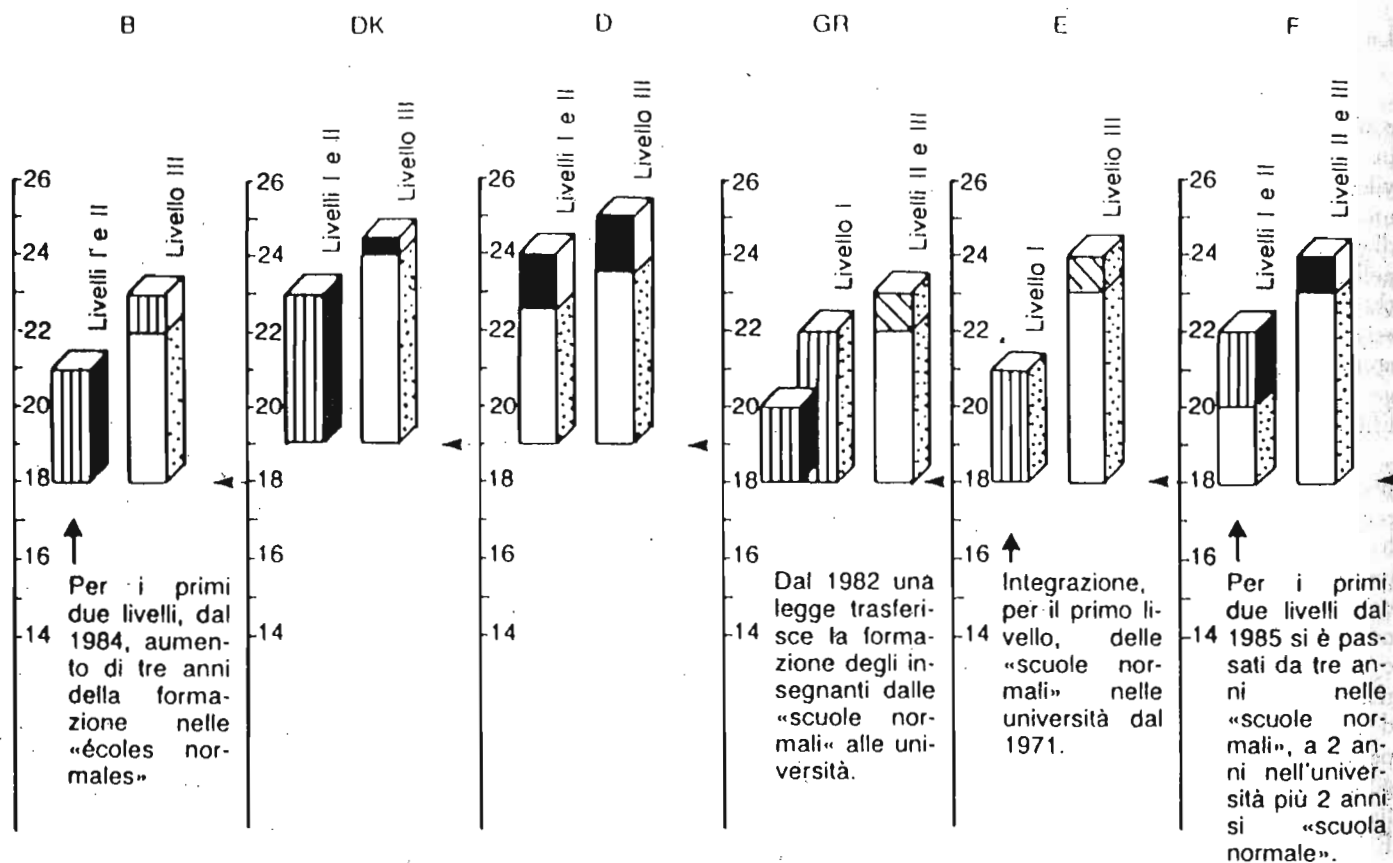
A questo punto mi sembra che, per così dire, il cerchio si chiuda: siamo partiti dal ruolo essenziale della ricerca nella formazione degli insegnanti ed ora rileviamo che per rispondere alle esigenze educative più attuali e pressanti l'insegnante dovrebbe essere soprattutto preparato a coordinare attività di discussione e ricerca su problemi di grossa rilevanza.

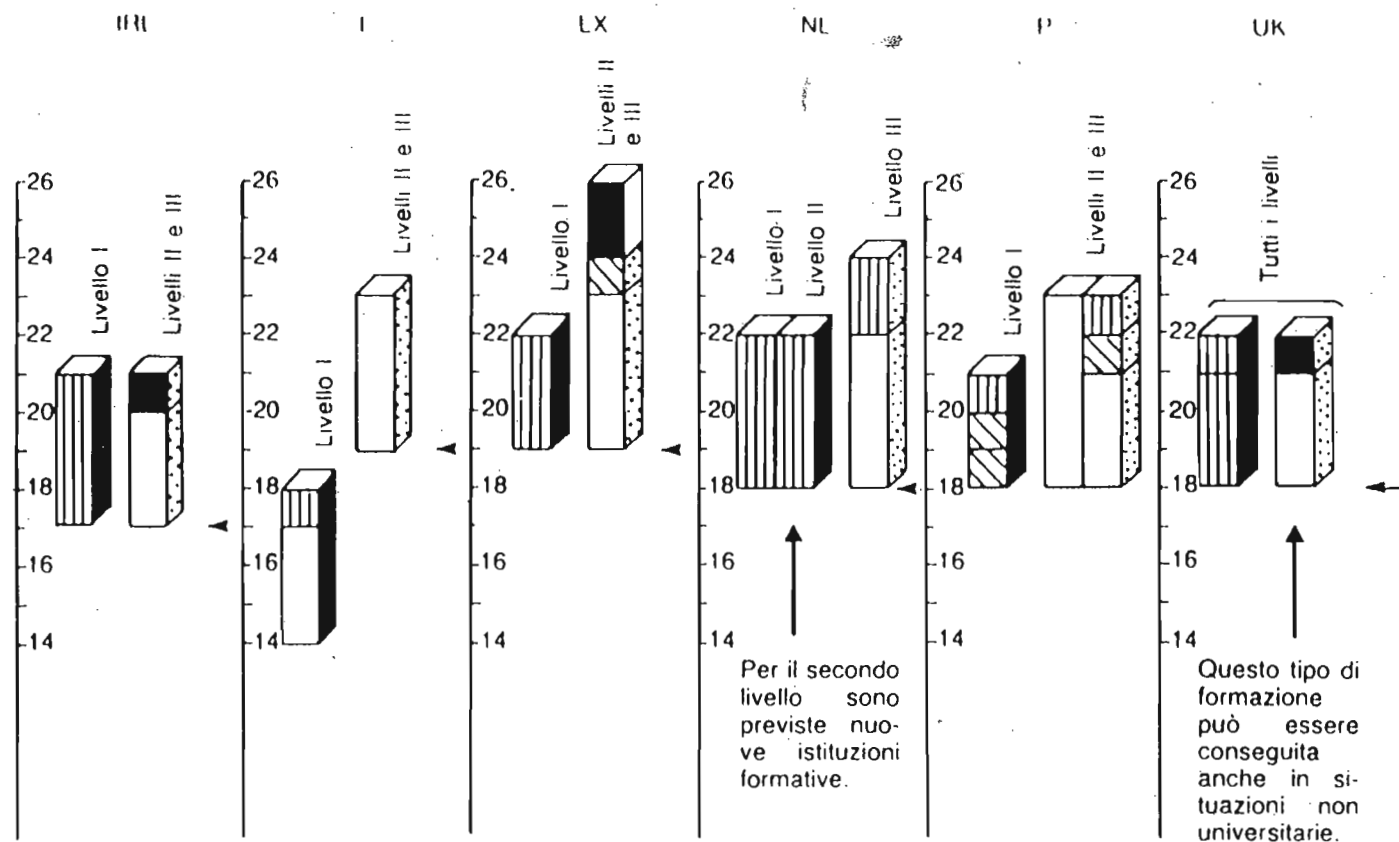
Questa prospettiva richiede anche condizioni "ambientali" adeguate, collaborazione di tutto il personale ausiliario e di custodia, moltiplicazione dei ruoli docenti (bibliotecari, addetti alle tecnologie, esperti di orientamento,

tecnici di laboratorio, ecc.). Richiede perciò, anche per tale personale, forme di reclutamento e di formazione in servizio opportunamente rinnovate e articolate. Richiede soprattutto personale direttivo, ispettivo e di alta dirigenza capace di stimolare, coordinare e verificare l'innovazione e la ricerca, ciò che ovviamente presuppone che si sia esso stesso formato tramite esperienze di attiva partecipazione ad attività innovative e di ricerca. Permettetemi di concludere con un'esortazione ispirata al semplice buon senso: facciamo tutti sin d'ora quel poco che possiamo per migliorare il livello di preparazione del personale della scuola, ma che ciò non significhi rassegnarci alla paralisi decisionaria in sede parlamentare e governativa. Venga da questa conferenza un deciso appello a politici e *opinions makers* a che il nostro paese esca finalmente dal limbo in cui si trova in fatto di formazione del personale della scuola. Altrimenti corriamo il rischio di una nostra progressiva emarginazione dalla comunità dei paesi avanzati e dall'Europa stessa, un rischio che dovremmo saper scongiurare in tempo, prima dello spirare del fatidico 1992!

Appendice

Formazione iniziale degli insegnanti





Commento alla figura sulla formazione iniziale degli insegnanti

Questo diagramma rappresenta una versione semplificata dell'organizzazione della formazione iniziale degli insegnanti in ognuno dei paesi della CEE. Esso fornisce un quadro generale di:

- a) durata del periodo di formazione (età d'inizio e di uscita);
- b) le istituzioni dove avviene: università, istituzioni non universitarie, scuole;
- c) presenza o meno di una specifica formazione alla professione docente:

- assenza totale di contenuti professionali: i futuri insegnanti seguono corsi non specificamente orientati verso la loro formazione;
- parziale specializzazione, il più delle volte puramente teorica;
- equilibrata proporzione fra lavoro pratico e professionale;
- formazione basata sul lavoro a scuola (tiocinio).

d) le categorie degli insegnanti sono individuate in base al livello di scuola (primaria, secondaria inferiore e superiore, I, II, III) dove insegneranno.

La durata della formazione. La durata della formazione di futuri insegnanti e l'età nella quale inizieranno gli studi in tal senso può essere interpretata in due modi:

1. Se si prende come punto di partenza la fine della scuola secondaria superiore (corrispondente all'età nella quale gli studenti accedono all'istruzione superiore), allora l'età media nella quale questi corsi iniziano è 18 anni e la durata degli studi è di 3-4 anni per gli insegnanti della scuola primaria e oltre 5 per quelli della secondaria.

2. Se si prende invece come punto di partenza l'anno in cui il futuro insegnante sceglie l'insegnamento come professione e comincia una formazione specifica, l'interpretazione è del tutto differente:

per l'insegnamento nel primo ciclo della scuola: l'età media in cui il futuro insegnante comincia i corsi è allora un po' più di 18 anni, e la durata media dei suoi studi è un po' meno di 3 anni;

per l'insegnamento nella scuola secondaria: l'età media alla quale si cominciano gli studi è fra i 21 e i 22 anni, e la durata media di questi è poco più di un anno.

Dualità dei sistemi di formazione iniziale. Nessun paese ha istituito un sistema di formazione iniziale per la professione docente. Tutti i paesi della CEE hanno un doppio canale formativo:

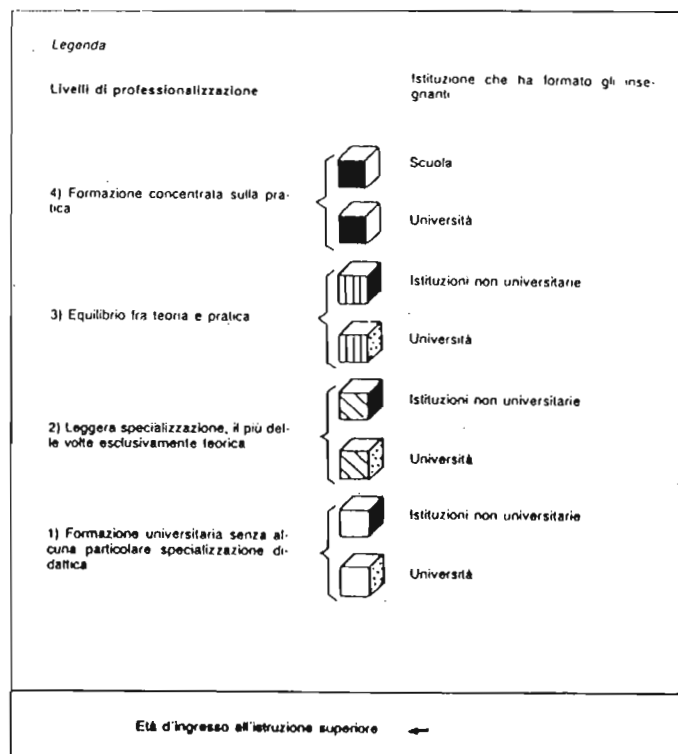
Modello 1, per insegnanti del primo ciclo scolastico (parte sinistra nei diagrammi, livello I).

— durata media degli studi (dopo la fine della secondaria superiore), fra i 3 e i 4 anni, con l'eccezione dell'Italia, dove il periodo di formazione è interno alla scuola secondaria superiore;

— predomina la formazione di tipo pratico-professionale. Le istituzioni formative, nella maggior parte dei casi, sono di tipo non universitario (unica vera eccezione la RFT). Spagna, Grecia e Francia hanno recentemente riformato i loro sistemi, integrando tutta o parte della formazione iniziale all'interno dell'università; l'Italia sta preparando una riforma in tal senso.

Modello 2, per insegnanti della secondaria superiore (parte destra dei diagrammi, livello III).

— durata media degli studi, dopo la fine dell'istruzione secondaria superiore, oltre 5 anni;



— assenza totale di formazione professionale specifica per una media di 4 anni, seguiti in metà dei paesi da un intenso periodo di lavoro pratico in una scuola (mediamente sei-otto mesi);

— istituzioni: università.

Insegnanti della scuola secondaria inferiore (livello II): la loro formazione avviene: o secondo il modello 1, in *B, DK, D, E, NL*, oppure secondo il modello 2, in *GR, IRL, I, LX, P*, oppure ancora secondo una fusione dei due modelli, *UK* e *F*.

Linee generali di sviluppo dei sistemi di formazione iniziale degli insegnanti:

— diminuzione considerevole della richiesta di insegnanti per il primo ciclo di istruzione, dovuta al calo delle nascite. Questo ha comportato un grave problema occupazionale e la chiusura di molte istituzioni specializzate per la formazione iniziale degli insegnanti.

— allungamento della durata degli studi per accedere all'insegnamento nel primo ciclo scolastico, ottenuto aggiungendo al curriculum un ulteriore anno, o ritardando l'inizio della formazione specializzata.

— maggiore consapevolezza della necessità di un aumento delle competenze e didattiche e curriculari negli insegnanti del primo ciclo scolastico. Questo ha determinato un maggior coinvolgimento delle università nei processi formativi.

— consapevolezza della mancanza, negli insegnanti dei livelli II e III, di una preparazione specifica alla professione docente. Peraltro, nella maggioranza dei paesi, con le eccezioni di *P* e *NL*, questo non ha comportato effettivi cambiamenti.



La Nuova Italia

organizza seminari di studio
a sostegno della preparazione dei candidati ai

CONCORSI ORDINARI DI SCUOLA MATERNA • ELEMENTARE MEDIA • SUPERIORE

Per informazioni rivolgersi a La Nuova Italia
Ufficio Stampa - Viale Carso 46 - 00195 Roma
tel. (06) 36.13.196/36.13.741 o alle seguenti filiali

- **TORINO** Via Bassano 16
tel. (011) 321.687/322.311
- **MILANO** Via Negrolì 12
tel. (02) 73.82.541
- **PADOVA** Via Altichieri da Zevio 3
tel. (049) 610.236/7
- **VERONA** Via Adigetto 39
tel. (045) 30.973
- **GENOVA** Via di Serretto 41r
tel. (010) 316.415/363.265
- **BOLOGNA** Via E. Bernardi 14
tel. (051) 380.810
- **FIRENZE** Via Bonifacio Lupi 1
tel. (055) 461.174
- **ROMA** Viale Carso 46
tel. (06) 36.12.441/2
- **ANCONA** Via Panoramica 30
tel. (071) 56.702/201.852
- **NAPOLI** Via S. Alfonso M. de' Liguori 3
tel. (081) 440.800
- **BARI** Via Dieta di Bari 38/c
tel. (080) 331.115/330.147
- **COSENZA** Via degli Stadi 28
tel. (0984) 38.782
- **PALERMO** Via Olanda 15
tel. (091) 502.549/501.464
- **CATANIA** Via Etnea 688
tel. (095) 436.600/439.021
- **CAGLIARI** Via del Fangario 25
tel. (070) 288.208/291.818