

scuola e *città*

Visalberghi, A., "Problemi di formazione degli insegnanti", in *Scuola e Città*, XXXV, 1, Firenze, La Nuova Italia, 1984, pp.1-6.



LA NUOVA ITALIA - FIRENZE

Aldo Visalberghi

Problemi di formazione degli insegnanti

Tenterò di condensare al massimo le cose numerose e complesse che vorrei dire. Il titolo che ho concordato per questa relazione con gli organizzatori del Convegno * che caldamente ringrazio, è infatti molto impegnativo e dovrebbe, come si dice, "far scendere nel concreto". Non già che le precedenti relazioni, che ho seguito con molto interesse, siano state poco concrete, ma certo io dovrei investire anche aspetti istituzionali e organizzativi del problema, e questo non è facile. Può facilitarmi peraltro la notevole convergenza di opinioni di fondo rispetto ai precedenti relatori. In particolare quando il professor Bertin affrontava il tema dell'educazione al cambiamento mi ritornava alla memoria la critica che avevo mosso talvolta al titolo del famoso volume di Edgar Faure *"Apprendre à être"*, che io avrei preferito fosse *"apprendre à changer"* o *"apprendre à apprendre"*, perché non esiste cambiamento umano che non sia apprendimento. Ringrazio il professor Bertin anche per aver approvato nelle sue citazioni certe mie posizioni circa l'importanza della filosofia nella formazione dei docenti. A me sembra sia cosa quasi scontata, anche se ha fatto riferimento a certe mie argomentazioni contro l'ipotesi di un indirizzo secondario superiore con pre-professionalità filosofica dominante. Proprio perché la filosofia deve essere capacità di valutazione, a livello estremamente impegnativo, comune a tutti i cittadini, la filosofia a mio giudizio deve essere anche materia di area comune, cioè per tutti. In sede di Società filosofica italiana ho prospettato, e mi pare con larga approvazione, l'idea che in una scuola riformata ci debbano essere alcune unità di filosofia, anzi, nella mia ipotesi, di storia della filosofia comune a tutti gli indirizzi (e questa era cosa forse più dibattibile, ma mi sembra sia stata abbastanza largamente accettata) e inoltre in *ciascun* indirizzo unità di filosofia specificamente intese a meglio affrontare i problemi di fondo, i problemi deontologici, i problemi critici di quel particolare tipo di attività cui ogni indirizzo di scuola secondaria superiore può avviare.

Premesso questo, vorrei rapidamente venire al tema; che è un po' complicato nella formulazione perché (l'ho

scelto io, non ne faccio responsabile nessuno), si riferisce ai "nodi della questione", ma la questione è nientedimeno il compito dell'università nella formazione e nell'aggiornamento dei docenti, e poi si estende alle "possibilità aperte dalla sperimentazione universitaria".

Quali sono i nodi della questione? Chiedo scusa se sarò un po' schematico, e se potrò sembrare talvolta anche dogmatico e polemico, ma il tempo me lo impone data appunto la vastità dei problemi che stiamo affrontando. I nodi principali della questione mi sembra siano una decina. Fra essi ne distinguo cinque di natura normativa cioè connessi a quello che è il complesso della legislazione e delle norme attuative italiane in fatto di prima formazione e aggiornamento degli insegnanti. E poi ci sono delle circostanze fattuali di speciale rilevanza, che costituiscono altri nodi fondamentali della questione, a loro volta riassumibili in cinque punti.

* * *

I nodi normativi sono anzitutto costituiti dalla strana, incredibile sperequazione che esiste da moltissimo tempo nel nostro paese e stranamente permane, in fatto di preparazione degli insegnanti, in quanto gli insegnanti elementari hanno una preparazione così breve che non ha riscontro nel resto del mondo, non solo del mondo avanzato, ma del mondo intero, senza eccezione, mentre gli insegnanti secondari hanno sempre avuto in Italia una preparazione lunga, più lunga che in parecchi altri paesi. Il paradosso connesso è poi che la scuola con gli insegnanti che hanno la preparazione più breve sembra funzionare meglio della

* Testo della relazione tenuta nel maggio 1983 al Convegno su "L'Università italiana tra formazione e aggiornamento degli insegnanti" organizzato dall'Istituto di Pedagogia dell'Università Statale di Milano che ringraziamo per la gentile autorizzazione a pubblicare in anticipo rispetto agli atti del Convegno stesso.

scuola con gli insegnanti che hanno la preparazione più lunga. Infatti nella grossa ricerca internazionale IEA del 1970, nelle tre fasce considerate (primaria, secondaria inferiore e superiore) l'Italia si è piazzata comparativamente bene solo per quanto riguarda la scuola elementare.

Va poi osservato che la preparazione degli insegnanti secondari è caratterizzata da un'altra circostanza eccezionale nel mondo, cioè dall'assoluta assenza di preparazione professionale istituzionalizzata per quanto riguarda gli aspetti della professione che hanno attinenza con problemi pedagogici, didattici, psicologici e così via.

Secondo nodo della questione è quello che mi pare di poter chiamare il carattere monolitico dell'università italiana. È monolitica anzitutto perché conosce un solo titolo, il titolo di laurea. Oltre il 93 per cento dei frequentanti dell'università italiana studia per la laurea. Non conosciamo i corsi brevi, non conosciamo quasi i diplomi, i diplomi rappresentano meno del 7 per cento e hanno carattere di itinerari di ripiego non tanto dal punto di vista della loro spendibilità pratica, quanto per prestigio e dignità. Inoltre l'università italiana è cronicamente monodidattica, cioè conosce una sola modalità didattica ed opera "come se" tutti frequentassero. Di fatto è frequentata, quando tutto va bene, dal 50%, ma normalmente dal 20-30% degli studenti, ma questo fatto si tende a ignorarlo. In tutte le altre università del mondo si attuano varie e articolate modalità di studio; in particolare esistono forme di studio a distanza: chi non può o non vuol frequentare studia a casa sua ed è controllato nei modi opportuni; chi può frequentare e si impegna a farlo è tenuto alla presenza, vi siano o meno controlli precisi al riguardo. La nostra università è principalmente un grande esameificio. L'università di Roma è anzi, paradossalmente, la massima istituzione di educazione a distanza che esista nel mondo, perché di fatto in nessun altro posto tanta gente studia a casa sua, vicino o lontano non importa, ma sempre a casa sua, e all'università viene solo per dare gli esami. Ma noi non ne prendiamo coscienza, non lo ammettiamo, è troppo scomodo. Abbiamo fatto la riforma dei docenti, senza fare però quasi nessun cenno, se non vaghissimo, ad altre modalità di studio, e s'è invece pervicacemente riaffermato che in situazioni diverse da quella del normale corso di laurea (per esempio nelle Scuole a fini speciali che adducono a diplomi) possono spendere pienamente la loro attività solo gli associati, e curiosamente in certi casi anche i ricercatori che pur hanno limitatissimi carichi didattici, ma non gli ordinari, perché esiste la solita tendenza a privilegiare la sola laurea, in questo paese di tutti dottori.

Il terzo aspetto monolitico è appunto l'assenza di cicli brevi, l'assenza di diplomi, l'assenza di cicli intermedi; solo adesso sta nascendo con enorme difficoltà e lentezza un ciclo ulteriore di dottorato di ricerca (che appunto si chiama dottorato di ricerca e non semplicemente dottorato come negli altri paesi). Non so quanto in genere gli italiani e in particolare i docenti italiani siano consapevoli di questa

nostra situazione piuttosto aberrante. Tuttavia è una situazione che bisogna stare attenti ad eliminare senza correttivi, perché nella misura in cui si fanno valere certe pretese rigoristiche ("aboliamo la possibilità di rimanere iscritti all'università fino a dopo otto anni dall'ultimo esame anche fallito, perché questo non è serio") senza fare nient'altro per apprestare nuove modalità di studio per gli studenti lavoratori, per gli studenti che già praticamente studiano "a distanza", si farebbe un'opera regressiva e basta. Di fatto io conosco un sacco di gente seria che attua oggi in Italia quella cosa di cui si parla sempre ma per la quale non si fa mai niente di serio, che è l'educazione permanente o "ricorrente", avvalendosi di questa possibilità di diluire nel tempo i suoi studi. Siamo davvero uno strano paese, che attua le cose che non si propone esplicitamente in modi che non intende e non capisce bene! Comunque "all'italiana" le cose vanno avanti in modo approssimativo e caotico, ma vanno avanti, mentre le riforme velleitarie e parziali rischiano di guastare anche il poco di buono che esiste. Altro sarebbe, naturalmente, avviare un processo di riforma con finalità e tempi chiari e ragionevoli.

Un'altra caratteristica della normativa italiana è la paradossale distinzione, che è andata emergendo in vari campi, ma particolarmente in quello scolastico, fra leggi programmatiche e leggi precettive. Non mi riferisco alle norme costituzionali. Sappiamo tutti che la Costituzione è vivisezionabile in termini di norme prescrittive e di norme programmatiche: è ormai una vecchia distinzione, effettivamente necessaria. Ma noi abbiamo poi inventato, al solito, senza confessarlo, un'altra distinzione: anche nella normativa ordinaria, anche nelle leggi ordinarie, abbiamo cominciato a distinguere di fatto tra leggi prescrittive e leggi programmatiche. Prendete questo caso di un certo interesse: c'è una legge del '73 che prescrive per tutti gli insegnanti di tutti gli ordini e gradi di scuola una "formazione universitaria completa". C'è poi una bella sventagliata di decreti presidenziali del '74 in cui la norma è ribadita, ma essa è rimasta del tutto inoperante. Siccome siamo il paese del diritto possiamo anche permetterci, si vede, di disattendere le leggi per decenni, allegramente. La cosa non sembra che indigni molto; continuiamo a vivere, apprendiamo a sopravvivere (invece che ad *essere*) con una certa disinvoltura. Certo è che ciò ha indotto un grosso esperto di pedagogia comparata di riconosciuto prestigio (l'inglese Brian Holmes), nel pubblicare un libretto piuttosto smilzo e sintetico per le Nazioni Unite, a riconoscerci la preparazione universitaria degli insegnanti elementari, sia nello schema grafico che nel testo, perché aveva letto le nostre leggi e pensava che quando in un paese esiste una legge di tale portata non è ipotizzabile che non venga attuata ben presto, in assenza di una sua revoca esplicita.

Una quarta circostanza che costituisce un nodo importante di natura normativa si connette con la testé approvata legge sul precariato, che poi come tutte le leggi italiane che riguardano la scuola rinnova anche in fatto di

reclutamento (sicché in fatto di reclutamento degli insegnanti c'è una nuova normativa in media ogni due anni, che poi di solito non viene realizzata, per ritardi burocratici o per resistenze varie).

Dunque nella legge sul precariato, approvata giorni fa, è ipotizzata una forma veramente straordinaria di reclutamento dei nuovi insegnanti, che prevede il tirocinio *dopo* l'immissione in ruolo! Ma, per altro, ecco che si è potuta conquistare un'aggiunta che dice: "questo fino a che la sperimentazione universitaria non sarà stata in grado, entro quattro anni, di dare indicazioni per una nuova normativa". E questo ovviamente ci riporta all'essenziale del nostro problema, su cui ritorneremo.

Una quinta circostanza, che non è essa stessa normativa, ma che riguarda le discussioni fatte sul rinnovamento normativo, e che è abbastanza preoccupante (e mi scuso se la cosa ha un certo sapore polemico) è che, guarda caso, queste riforme della formazione degli insegnanti sembrano aver sempre costituito il punto dolente e l'intoppo fondamentale che ha bloccato sia la riforma della scuola secondaria superiore, sia la riforma dell'università. E qui non si può non mettere in rilievo che la situazione attuale è connotata da una larghissima presenza dell'iniziativa privata e particolarmente confessionale nel settore della formazione degli insegnanti: sia per la scuola secondaria superiore dove, ricordiamocelo, gli istituti per la formazione dei maestri di scuola materna sono al 96% privati, e in massima parte di gestione confessionale, e gli istituti magistrali sono in maggioranza privati come numero, anche se non, invece, come frequenza, cioè come numero complessivo di allievi; sia a livello universitario, dove il tipo di facoltà universitaria che ha il massimo numero di edizioni "private" è la facoltà di magistero. Questo, ovviamente e come vedremo meglio, è cosa su cui bisogna meditare per poter individuare le difficoltà che si frappongono in sede di reali mutamenti.

Anticipo il mio argomento: che certe innovazioni sperimentali che vogliono la laurea per i maestri e che a me paiono troppo ambiziose, se non un po' folli, e comunque scarsamente proponibili anche sul piano comparativo mondiale, siano incoraggiate da tante parti può essere molto pericoloso, può rappresentare una tattica di "fuga in avanti" che porterà, intenzionalmente o meno, a un nulla di fatto in sede legislativa. Questi sono i cinque nodi della questione di natura normativa, e mi scuso se ho dovuto essere un po' sommario nell'esporsi.

* * *

Ci sono poi dei nodi di natura fattuale, cioè circostanze della evoluzione demografica, culturale, politica, che influiscono fortemente sui nostri problemi.

Anzitutto la flessione demografica: si calcola che nel

'90, restando stabile il quoziente insegnanti-allievi, che d'altra parte, non potrebbe diminuire perché siamo ai quozienti più bassi su scala internazionale, dovremmo avere 140.000 insegnanti in eccesso nella scuola dell'obbligo e 30.000 insegnanti in eccesso nella scuola secondaria superiore. Questa seconda cifra è dibattibile perché la scuola secondaria superiore non copre ancora la totalità della fascia d'età; d'altra parte oggi è fortemente contrastata l'idea di promuovere una piena frequenza a tale livello. Tuttavia potremmo dire che serie iniziative di formazione al lavoro e di formazione ricorrente dovrebbero ugualmente richiedere un impiego ulteriore di insegnanti.

La seconda circostanza fattuale su cui è bene riflettere è l'importanza crescente che nelle società avanzate hanno i cosiddetti *mass-media*, fino al punto che una parte notevole dell'informazione non solo di attualità, ma anche relativa alla scienza, alla letteratura ecc., viene veicolata oggi dai *mass-media* e non più dalla scuola, di modo che la scuola, in qualche misura, deve cambiare il suo ruolo, deve cioè diventare formativa di capacità critiche e selettive, soprattutto, piuttosto che fornitrice di informazioni. Inoltre, come è stato giustamente rammentato, è sempre più vero che l'educazione permanente e le sue istituzionalizzazioni in forma di educazione ricorrente diventano una necessità vitale, perché il progresso tecnologico ed il processo di rinnovamento scientifico sono tali che le conoscenze tecnologiche diventano gravemente obsolete in 10 anni, quelle scientifiche in 15-20 anni. Inoltre c'è il fatto che cambiano i problemi del mondo e in quanto cittadini dobbiamo aggiornarci su di essi. Si accentua quindi una esigenza di innovazione, che da sempre è propria dell'umanità, perché l'uomo è un animale "neotenico", ma che oggi assume più spiccata urgenza, anche perché la vita media si allunga e dobbiamo abituarci ad essere persone anziane, magari vecchie, ma sempre capaci di aggiornarci. Ciò però influisce profondamente e per molti versi, sulla qualità della *preparazione iniziale* sia per la solidità che questa deve avere, sia perché essa deve essere tale da creare atteggiamenti positivi verso l'apprendere ulteriore (*apprendere a apprendere*) giacché è ovvio che altrimenti inutilmente tutte le istituzioni possibili ci offriranno aggiornamenti validi, noi non impareremo niente, poiché saremo condizionati negativamente.

Altra circostanza (e questa è molto complessa, scusatemi se devo essere estremamente sintetico) è quella che io chiamo la *discrasia di fondo* tra l'espansione della scolarizzazione e l'esistenza di modalità, strutture, condizioni della divisione sociale del lavoro. È il fenomeno che normalmente viene denunciato come sovrapproduzione di diplomati e laureati: troppa gente studia, si dice, e non vuole più andare a fare certi lavori.

Ma, intendiamoci, la gente non vuole più fare soprattutto quei lavori che *comunque* sono indegni dell'uomo. Ne vengono complicatissimi problemi di divisione sociale del lavoro su scala nazionale e internazionale. Insomma esiste

una tendenza, e ne faceva cenno l'amico Bertin, ad utilizzare la tecnologia per potere ridistribuire le mansioni spiacevoli ed ineliminabili, perché è una vecchia illusione che l'automazione possa risolvere tutto: il problema si risolve solo ridistribuendo fra tutti la parte residua e ineliminabile di mansioni sgradite, e l'accettarlo deve diventare un dovere generalizzato, forse il più fondamentale dei doveri in una società davvero "civile". Questa non è utopia, questa è una cosa che già sta profilandosi dappertutto, nelle forme più diverse: servizi di lavoro sostitutivi del servizio militare o meno, lavori temporanei e precari cui si adattano giovani e meno giovani, studenti che vanno a raccogliere la frutta. In California la frutta o la raccolgono gli studenti, perché lo studente è più aperto, perché sa che non ci resterà per tutta la vita, oppure i *chicanos*, cioè gli immigrati messicani. Altra cosa caratteristica: anche noi in Italia abbiamo circa 700.000 immigrati dal "Sud del mondo". È un altro modo in cui le società avanzate tendono a risolvere il problema, importando mano d'opera adattabile. Oppure esportano capitali e impiantano le produzioni meno sofisticate nei "paesi emergenti", per esempio in Brasile. Questa è una via che bisognerà ancora percorrere, ma che genera ovviamente altri problemi, e il problema generale rimane. La scuola ha quindi dei doveri anche a questo riguardo, e piuttosto complessi. Questa esigenza urgente di un'educazione civica di respiro internazionale, sviluppata in termini politico-economici aggiornati, è un altro punto nodale da risolvere, imposto dalla situazione di fatto.

Decimo e ultimo nodo ai fini della problematica che abbiamo da discutere è il sorgere in tutto il mondo avanzato di forme di nuovo razzismo e di nuovo classismo, che si ammantano di pseudo scientificità. Avrete sentito della battaglia che da una decina d'anni portano avanti Arthur B. Jensen negli Stati Uniti, o Hans Jurgens Eysenck in Inghilterra. Essi sostengono che sia fra razze, sia fra classi sociali diverse esistono differenze innate di livello intellettuale. E c'è chi ne accetta e sviluppa le implicazioni educative, per esempio il pedagogista tedesco Wolfgang Brezinka, di cui è stato pubblicato parecchio anche in Italia, e che fa grosso modo il ragionamento seguente: "Essendo ormai scientificamente assodato che gli uomini sono ereditariamente così diversi in fatto di attitudini intellettuali che è stupido tentare di portarli tutti ad un buon livello di formazione culturale, dobbiamo rivedere un po' tutta la nostra retorica educativa degli ultimi tempi".

Ho citato Brezinka, ma purtroppo non è il solo su posizioni del genere, esiste un movimento assai largo che in modi vari si appella al tipo di ragionamento riferito per suffragare la tesi che per l'educazione si spende troppo fra l'altro col risultato spiacevole che non abbiamo gente disposta ad accettare i lavori manuali meno gratificanti. Anche questa è una circostanza di fatto perché rappresenta non l'opinione solo di un singolo pensatore, e ne ho citato uno, ma rappresenta anche una tendenza che va diffondendosi in molti paesi del mondo: in particolare purtroppo

in un paese anche culturalmente egemone come gli Stati Uniti d'America, ma oggi anche in Europa.

* * *

Di fronte ad una situazione così aggrovigliata sia sul piano normativo, sia su quello fattuale, l'unico strumento di cui disponiamo attualmente per migliorare la formazione dei docenti ad ogni livello è quello di una sperimentazione universitaria, capace di anticipare e verificare soluzioni valide. La sperimentazione universitaria in Italia si è prevalentemente collegata in materia di formazione degli insegnanti, con quel documento OCSE-CERI, cui ha alluso l'amico Bertin, documento che è stato prodotto, nell'ambito di un progetto internazionale per la prima formazione degli insegnanti, da alcuni nostri colleghi. Esso prevede tre modelli: il modello così detto del corso autonomo, sia di diploma che di laurea, il modello del corso inserito, cioè un biennio di preparazione universitaria generica più un biennio tradizionale, il modello del corso aggiuntivo, cioè successivo alla laurea, per i professori soprattutto di scuola secondaria superiore. La cosa molto curiosa che sta succedendo è che, per quanto io ne sappia (sui vari progetti di sperimentazione si hanno solo notizie parziali) si sta verificando uno strano fenomeno per cui da un lato, per quanto riguarda la preparazione degli insegnanti elementari, si hanno progetti ambiziosissimi, cioè praticamente, solo sperimentazioni di corsi di laurea che porterebbero, di colpo ed obbligatoriamente perché si sperimenta per giungere poi ad una legge, rispetto alla situazione oggi vigente, la preparazione dei maestri a un prolungamento di quattro o di cinque anni rispettivamente per gli insegnanti di scuola elementare e di scuola materna, e in prospettiva come conseguenza dell'attesa riforma della scuola secondaria superiore che elimina i corsi triennali e quadriennali (scuole e istituti magistrali), e crea un indirizzo *quinquennale* di scienze umane, psicopedagogiche e sociali; ad un prolungamento rispettivamente di cinque e di sei anni. Curiosamente, per quanto riguarda viceversa gli insegnanti secondari, per i quali la *Commissione d'indagine* del 1962-63 aveva richiesto un *biennio* di preparazione post-laurea, non solo non c'è più neppure l'anno post-laurea che era presente in tutte le leggi di riforma universitaria, ma si riduce la loro formazione a quattro anni soltanto di università (tranne i pochissimi corsi di laurea già oggi quinquennali). Siamo cioè di fronte a un'improvvisa volontà di eguagliamento totale, il che per me andrebbe benissimo, perché io non credo affatto che l'insegnante elementare abbia bisogno di una cultura minore dell'insegnante di scuola secondaria superiore, però non mi va bene che ci si voglia arrivare a questo modo.

Anzitutto i primi ambiziosissimi progetti relativi ai maestri mi sembrano una classica "fuga in avanti", che serve proprio per non fare niente, cioè per fare solo alcune sperimentazioni, mentre poi il parlamento di fronte a cose così aberranti rispetto agli standard internazionali porta le cose

alle calende greche. Ma soprattutto queste tentazioni pandottorali sono pericolose perché la forza della scuola elementare italiana è sempre consistita nel fatto che i maestri escono ignoranti dagli istituti magistrali, però consapevoli della propria ignoranza, e continuano a studiare. La maggioranza degli insegnanti elementari continua gli studi o perché si iscrive a magistero, magari senza poi completarlo, ma comunque si iscrive, a quella o talvolta anche ad altre facoltà, o perché partecipa largamente a qualcuna fra tutta una serie di associazioni professionali, che si procurano anche la collaborazione di esperti universitari e non: insomma l'insegnante elementare continua a studiare, ed è giovane, ed è efficiente. Vogliamo di colpo eliminare tutto questo creando un bel corso di laurea che si esempli su quelli che già conosciamo e che produca della gente che ha scritto "completo" sulla fronte e non prende più in mano un libro?

A me sembra che l'unica soluzione sensata al riguardo sia quella di un corso biennale o triennale, io preferirei triennale, di diploma, seguito poi da bienni o "cicli brevi" di laurea, da poter frequentare anche mentre già si insegna, i quali portino ad un complesso di specializzazioni ulteriori, giacché è generale la richiesta che la scuola elementare si articoli in modo diverso dall'attuale, superi, nelle ultime classi, il feticcio dell'insegnante unico, immetta nel curriculum materie di animazione e anche, sempre negli ultimi anni, l'insegnamento di lingue straniere, e abbia inoltre tutta una serie di servizi per il recupero e il sostegno dei ragazzi in difficoltà, per le attività di pedagogia speciale per gli handicappati. Forse la specializzazione per la cura degli handicappati dovrebbe costituire una specializzazione stabile, le altre sarebbero piuttosto, nell'opinione dei più, scelte non in modo definitivo e vincolante. A livello poi di scuola media e superiore, dove anche gli insegnanti elementari potrebbero collocarsi con la laurea conseguita tramite un ciclo corto, occorrono servizi di orientamento, servizi di collegamento con il territorio, anche a favore della popolazione, servizi per le biblioteche ed i musei. Ci dovrebbe essere anche la possibilità di continuare, dopo il diploma di abilitazione all'insegnamento elementare, in studi di filosofia dell'educazione, di ricerca pedagogica, di tecnologie educative avanzate. Insomma, occorre un sistema di diplomi collocati "in serie" rispetto a cicli successivi, ciò che in Italia praticamente non esiste e contro la quale la cosa più scandalosa è che recentemente è uscito un decreto (il DPR 162/82) sulle scuole universitarie ai fini speciali che persino peggiora la situazione attuale. Mentre attualmente dalla scuola per assistenti sociali dell'università di Roma, il Cepas, e da altre scuole per assistenti sociali di altre università, il diplomato che si iscriveva a sociologia aveva da fare solo un anno per laurearsi, quello che si iscriveva a pedagogia ne aveva solo due, grazie al riconoscimento degli esami già fatti ed alla conseguente abbreviazione del corso, e ciò secondo le leggi in vigore precedentemente, la nuova legge impedisce che i diplomati fruiscono di più di un anno di abbreviazione del corso di laurea. Prevale una reazionaria volontà di distin-

guere ciò che è "scientifico" da ciò che è solo "professionale": questi diplomi da praticanti li conseguano pure, ma poi non pretendano di valorizzarli per ulteriori studi universitari. Un bel progresso, sulla strada della democrazia e del superamento dello iato fra pratico e teorico!

* * *

Avevo nominato tra i nodi problematici, la struttura monolitica dell'università italiana, questa sua chiusura assoluta verso i cicli brevi e la messa in serie di diploma-laurea-dottorato di ricerca, che invece caratterizza i sistemi universitari avanzati. La nuova normativa sembra consolidare la monoliticità del sistema. Questa possibilità di studi ulteriori del maestro dovrebbe poi godere dei dovuti incentivi tramite riconoscimenti anche economici, o di carriera. La carriera unicamente basata sull'anzianità è anche essa cosa abbastanza unica del nostro paese e porta a risultati abbastanza deprimenti. Quasi ovunque chi ha un titolo professionale in più gode anche di un riconoscimento, sia pur modesto, dal punto di vista della retribuzione. Quindi anche noi dovremmo tentare di sperimentare in questa direzione anziché insistere sul livellamento pseudo-equalitario.

Per quanto riguarda gli insegnanti secondari io intenderei soprattutto alla sperimentazione dell'anno aggiuntivo, che è poi l'unica cosa che si potrebbe fare subito in pratica e che si tradurrebbe per ora in una preparazione al concorso. È un fatto che oggi solo per una ristretta minoranza si prospetta realmente la possibilità di essere reclutati nell'insegnamento, mentre si dovrebbe avviare una battaglia perché lo Stato non pretenda di risparmiare troppo a questo proposito e recluti un numero ragionevole nelle nuove leve, e insieme sviluppi quell'articolazione interna dei servizi della scuola di cui ho fatto cenno.

Mentre si dovrebbe combattere una battaglia di questo genere, si dovrebbe ed anche a questo si sono fatti, mi pare, nelle relazioni di Massa e di Bertin degli accenni, tendere ad un intreccio molto stretto tra attività di prima formazione, intelligentemente condotte nella prospettiva che dicevo, ed attività di aggiornamento. Un intreccio molto stretto che si accentrerebbe poi in modo particolare sulle attività di tirocinio, tirocinio illuminato e creativo dovendo essere legato alla sperimentazione. Almeno sulla carta, noi abbiamo in Italia degli istituti regionali che sono incaricati nello stesso tempo della sperimentazione, della ricerca e dell'aggiornamento, quindi sono in una situazione che dovrebbe facilitare un approccio integrato di questo genere.

Anche a livello del Centro Europeo dell'Educazione ci sono in corso ricerche e sperimentazioni che si estendono sul territorio nazionale e riguardano grossi problemi, in rapporto a grosse ricerche internazionali (in genere condotte dall'International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA) come quella sulla preparazione nelle scienze e un'altra sulla produzione scritta a tutti

i livelli scolastici, o legate all'attività dell'OCSE, o del Consiglio d'Europa, come una sperimentazione sull'insegnamento a tutti dell'informatica di base (è una delle novità positive introdotte dalla Commissione pubblica istruzione della Camera quella che prevede nell'area comune della progettata scuola secondaria superiore unitaria la conoscenza dei "Sistemi di informazione e comunicazione"). C'è anche un progetto sul pluralismo etnico-linguistico, cioè sui problemi posti dalle situazioni di bilinguismo o disglossia sia storiche che dovute ai problemi dell'emigrazione-immigrazione, che è di generale interesse per quasi tutto il paese: in uno o nell'altro modo, tutti gli insegnanti hanno praticamente questo problema, cioè una qualche difficoltà di considerare la lingua standard nazionale come veicolo naturale, e d'altra parte hanno l'esigenza di ampliare l'educazione nei linguaggi in altre direzioni.

* * *

Ora, mi chiedo, la sperimentazione universitaria cui ho fatto tanto appello, e con questo concludo, permette veramente di ampliare la preparazione degli insegnanti secondo dimensioni di questo genere? A dir la verità la legge sulla sperimentazione universitaria non fa il minimo cenno alla preparazione degli insegnanti. Nemmeno il famoso DPR 382/80 fa, che io sappia, un solo cenno in merito. Ma neppure esclude che si faccia qualcosa, e siccome parla di preparazione professionale, cioè di iniziative sperimentali volte a migliorare la preparazione e anche l'aggiornamento in direzione professionale, dato che bene o male l'università malgrado la crisi dovuta alla flessione demografica, prepara una notevole percentuale di persone che andranno nell'insegnamento, sembrerebbe non solo permesso, perché non escluso, ma doveroso che le università facciano qualcosa in questo settore.

A parte il problema interpretativo circa gli obiettivi della sperimentazione, io credo che una formula da prendere in considerazione sia quella che si sta realizzando nell'università di Roma con la creazione di un centro interdipartimentale, che è cosa prevista dalla legislazione sulla sperimentazione del DPR 382, e precisamente di un centro interdipartimentale per la preparazione degli insegnanti che dovrebbe coinvolgere tutte le facoltà perché in effetti in qualche modo tutte le facoltà o quasi preparano, in qualche misura, sia pur piccola, futuri insegnanti, e tutte, soprattutto, devono poter collaborare a piani di studio aggiornati e moderni per gli insegnanti.

Di qui il nome di questo centro, CARSFI (Centro di Ateneo per la Ricerca e la Sperimentazione sulla Formazione degli Insegnanti), che accentua il suo carattere volto a impegnare l'intera Università, e non solo nella prima formazione, ma anche nella formazione continua o aggiornamento degli insegnanti. Intrecciare prima formazione e aggiornamento significa per altro rivolgersi a tecnologie avanzate, anche di insegnamento a distanza: perciò potrà

riuscire utile ad attività del genere un'altra struttura già istituita nella stessa Università, il CATTID (Centro per l'Applicazione della Televisione e delle Tecniche di Istruzione a Distanza), che dovrebbe preparare materiali atti alla formazione a distanza anche in questo campo, dove riuscirebbero particolarmente utili, perché l'insegnante in servizio non può frequentare a pieno tempo.

Purtroppo non è che io possa dire a questo punto: "Ecco un modello esistente, operante e funzionante". Si tratta in realtà di progetti in fase di primo avvio, che si stanno collegando in maniera che io spero possa essere positiva. Spero, ma non ho nessuna certezza, perché sulle ipotesi nessuno vi dà torto, ma in pratica questo problema della preparazione e dell'aggiornamento degli insegnanti a gran parte dei nostri leaders culturali entra, come si dice, da un orecchio per uscire dall'altro, per quanto a lungo gliene parliate. Di fatto, nell'università italiana, sembra l'ultima delle nostre preoccupazioni reali e vincere questa situazione di forse involontaria e inconfessata resistenza temo che non sia facile. Mi auguro che attività come quella che inizia qui con questo convegno e proseguirà con i seminari progettati riescano a farlo, almeno in qualche misura. *Spes, ultima idea.*

LA NUOVA ITALIA

**IL MONDO
CONTEMPORANEO**

UNO STRUMENTO NUOVO PER LEGGERE LA STORIA
DELL'ITALIA, DELL'EUROPA E DEL MONDO
DIRETTORE NICOLA TRANFAGLIA
10 VOLUMI IN 19 TOMI

GLI STRUMENTI DELLA RICERCA
QUESTIONI DI METODO

DUE VOLUMI CHE COSTITUISCONO
IL PRIMO ORGANICO MANUALE DI METODOLOGIA
PER LA STORIA CONTEMPORANEA

DISTRIBUZIONE
EDITORI LATERZA