

Osservazioni dell'Associazione Italiana Maestri Cattolici depositate in data 20 maggio 2010 in occasione dell'audizione presso la VII Commissione Cultura della Camera dei Deputati sullo Schema di Regolamento n. 205 concernente la Formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di primo e secondo grado, in attuazione della delega contenuta nell'art. 2, c. 416, della legge 244/2007.

Onorevole Presidente,

Onorevoli Componenti della Commissione,

l'Associazione Italiana Maestri Cattolici ha sempre considerato formazione iniziale, reclutamento, ingresso in professione e formazione in servizio dei docenti come un continuum pur differenziato nelle sue fasi. La cultura della formazione e della ricerca sono da coltivare come habitus mentali fin dall'inizio: ciò dipenderà molto non tanto e non solo da cosa verrà proposto, ma da come l'Università si porrà. La riflessività, la problematizzazione, l'accostamento a fonti diversificate, l'uso di più modelli con cui leggere l'esistente e l'elaborazione di risposte dovrebbero costituire tratti costanti del curriculum universitario per aiutare il futuro professionista di scuola ad assumere un atteggiamento costruttivo verso l'innovazione, motore della scuola.

Il primo nodo problematico deriva, quindi, dalla constatazione che il disegno di un **nuovo sistema di formazione iniziale precede la definizione del sistema di arruolamento** per i futuri docenti, a cui necessariamente dovrebbe far riferimento. Si delineano il profilo del futuro docente e le modalità del suo percorso di formazione senza, però, chiarire quali saranno le regole per l'entrata in professione, generando confusione e preclusioni per futuri sviluppi.

Un secondo aspetto da considerare è l'unicità della funzione docente. Le dichiarazioni presenti nell'art. 2, relative agli obiettivi della formazione iniziale degli insegnanti e alle competenze individuate come fondamento dell'unitarietà della funzione docente, non sembrano trovare nel prosieguo dell'articolato un'adeguata concretizzazione. La percezione dell'unitarietà della funzione docente non è agevolata dalla netta differenziazione fra i percorsi previsti per la formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria da una parte e quelli della secondaria di primo e secondo grado dall'altra.

La distinzione dei percorsi formativi in base alle classi di abilitazione cui danno accesso cancella un'acquisizione per noi di non poco conto: l'unicità della funzione docente poiché i tratti definenti la docenza in quanto tale non emergono. Chi è il docente? È la prima domanda a cui poi seguono le specificazioni: di cosa? In quale ordine di scuola?

Così come proposto, i “passaggi” da un ordine all'altro di scuola divengono difficili (secondaria di primo e secondo grado) se non ardui (l'insegnante della scuola dell'infanzia o primaria è destinato a cristallizzarsi in essa?).

La differenziazione, inoltre, forte e iniziale è generativa – sicuramente al di là delle intenzioni – della percezione di un “peso” di non pari dignità. D'altra parte la stessa struttura così diversa per la primaria (vedi quinquennio unico e relativi CFU) va a rafforzare un'idea già presente nell'immaginario collettivo e non solo: piccoli bambini = piccola scuola.

Pur essendo inevitabile una differenziazione legata alla specificità disciplinare delle cattedre nella scuola secondaria, la previsione di percorsi così nettamente diversi e con marginali elementi comuni, rispondendo all'esigenza di non stravolgere l'attuale sistema universitario, sembra peccare di quel coraggio propositivo che la tensione all'unitarietà della funzione docente meriterebbe.

Condizione per assicurare pari dignità sarebbe quella di partire da uno zoccolo comune che curi i tratti definenti della docenza su cui poi innestare le doverose specificità: ciò faciliterebbe sia la mobilità, la non gerarchizzazione, la possibilità di “dia-

logo” tra docenti dei diversi gradi dell’istruzione elemento non marginale per quella continuità verticale da molti auspicata, ma di non facile realizzazione.

Un terzo ordine di criticità parte dalla considerazione che il rafforzamento delle conoscenze disciplinari certamente aiuta la crescita della scuola, ma non può essere l’unica via. Conoscere bene la lingua italiana o la matematica non si traduce in modo automatico nel saper insegnare lingua o matematica (convinzione che, analizzando i curricula e tenendo presente il conto dei CFU, appare presente nella proposta). All’art. 2 si individuano le aree che concorrono alla costruzione delle competenze professionali, ma come si correlano? Il rischio è che ciò avvenga per sommatoria e non per integrazione, non è chiaro infatti come dosarle e quali correlazioni vi siano tra esse; alla luce di quanto si legge nei curricula per ogni settore di formazione nasce la preoccupazione che esse possano collegarsi in forma giustapposta e che pertanto potrebbero non sviluppare vera competenza nel futuro professionista di scuola. Esaminando la composizione dei curricula dei diversi percorsi di formazione iniziale degli insegnanti, si rileva come, soprattutto per quanto riguarda quelli dei futuri docenti di scuola secondaria di primo e secondo grado, il “peso” dell’area disciplinare psico-pedagogica e didattica risulti chiaramente minoritario nell’ambito dei 300 CFU del percorso. La quota non appare sufficiente a fornire alcuni essenziali saperi connotanti il profilo professionale atteso. In particolare, all’attenzione rivolta all’approfondimento delle singole discipline non corrisponde un’altrettanta significativa attenzione alla metodologia e didattica delle stesse, quasi a convalidare l’erronea semplificazione che basti sapere per saper insegnare. È questa una visione trasmissiva del sapere che proprio la ricerca accademica pedagogica ha ampiamente confutato. Non si può, inoltre, demandare all’unico anno di un pur ben organizzato tirocinio attivo la responsabilità di fornire al neolaureato le basi didattiche e gli strumenti di conoscenza del soggetto in apprendimento, fondamentali per intraprendere la professione docente.

Per quanto riguarda l'accesso programmato, legato alla giusta esigenza di non incrementare il fenomeno del precariato, esso rispetta le attese di futuro dello studente dandogli concrete e realistiche prospettive di lavoro. In qualunque momento del percorso vengano collocati “sbarramenti” per l'accesso programmato (all'inizio, dopo il terzo anno, dopo il quinto) ci troviamo, però, di fronte allo stesso problema poiché in nessun caso le persone che si sottopongono alle prove hanno fatto esperienza diretta con i ragazzi, in situazione scolastica reale, al massimo nel terzo caso hanno vissuto esperienze laboratoriali comunque senza il diretto rapporto con gli alunni. Inoltre, oggetto di valutazione è l'attitudine all'insegnamento, che intesa come “propensione a”, in queste fasi non è facilmente rilevabile. Il rischio è che ciò che si è studiato per ben cinque anni venga a contatto con la realtà della scuola, che ne costituisce la finalizzazione, solo alla fine, quando non ci sono più, o quasi, alternative.

Convince la previsione organizzativa del **Tirocinio Formativo Attivo** nei suoi quattro gruppi di attività. In particolare **laboratori e tirocini**, se ben rivisitati, **potrebbero costituire il punto di forza di questa proposta** se realmente la dimensione professionale della scuola e quella di ricerca e riflessività dell'Università troveranno una giusta interrelazione. Lungo questa prospettiva, la necessità di un rapporto scuola/università si colloca propriamente a livello di un partenariato interistituzionale tutto da realizzare.

La messa a tema del tirocinio come contesto formativo complesso da svolgersi presso i luoghi fisici in cui l'educazione scolastica si realizza, implica un'assunzione, sia pur mediata, di responsabilità. Si configura non solo come “corso abilitante all'insegnamento istituito dalle università”, ma anche come “apprendistato”, guidato da un tutor. Sarebbe impensabile un percorso di formazione iniziale alla professione di insegnante senza un'effettiva presa di contatto con l'esperienza sul campo significativa e generativa di riflessioni sull'insegnamento, nonché funzionale a una prima sintonizzazione con la cultura della scuola.

Varie, però, le attenzioni da porre:

- **Il tirocinio** è finalizzato ad acquisire competenze per la professione intesa nella sua complessità e completezza, sarebbe quindi riduttivo pensare a focalizzare in modo esclusivo l'attenzione sull'attività dell'insegnamento/apprendimento, anche se questa risulta necessariamente centrale. **La professione docente mette in campo azioni multiple**, tutte funzionali, ma non assimilabili all'attività suddetta, quali: programmazione, documentazione, valutazione (interna e esterna), partecipazione, organizzazione, interazione con il territorio. Esse dovrebbero essere attenzionate proprio nel tirocinio in un circuito virtuoso con i laboratori in cui diventano oggetto di riflessione.
- **Il laboratorio appare anello fondamentale** nell'esperienza pregressa si è rivelato il più debole dell'architettura complessiva e richiede quindi particolare riorientamento e potenziamento. La componente disciplinare e quella pedagogico-didattica potrebbero trovare idoneo raccordo proprio nel modello organizzativo del laboratorio universitario. Questo, però, deve superare il limite che oggi spesso si riscontra di essere considerato residuale nei curricula. Per poter essere funzionale all'importante compito di raccordo il laboratorio dovrebbe essere inteso, progettato e gestito come momento di sintesi del sapere formale e del sapere professionale.
- **Il Tirocinio Formativo Attivo** per esprimere la propria efficacia deve vedere coinvolta l'intera istituzione scolastica che viene individuata come accogliente. In questo, è particolarmente apprezzabile la previsione dell'art. 10, comma 3 b) dell'affidare alla scuola la progettazione del percorso di attività dei tirocinanti. La predisposizione di un elenco di scuole accreditate sulla base della sola autocandidatura, se da un lato garantisce l'auspicata seria attenzione della scuola che si propone, rischia però di fare autoescludere quelle realtà complesse, la maggioranza, che saranno le più probabili future sedi di primo approccio alla professione. **Sembra quindi importante, prevedere lo svolgimento del tirocinio su almeno due realtà scolastiche** ponendo particolare attenzione a non far vedere solo eccellenze ma anche scuole nella loro ordinarietà, per sviluppare un apprendistato non per

traslazione di modelli da replicare, ma per riflessione sullo scarto tra ciò che si studia in teoria e ciò che è l'agito effettivo, nella comprensione delle ragioni di tale stacco e nell'individuazione di possibili strategie utili a sviluppare un miglioramento guidato da riflessioni teoriche, o, meglio, da riflessioni sulle prassi che diventano pertanto fonte di conoscenza.

- **Il compito dei tutor**, dei tirocinanti, coordinatori e organizzatori, riveste particolare importanza. L'attenzione che si deve porre è nella valorizzazione di detta esperienza che, costretta nello stretto ambito di quattro anni, con riconferma annuale, rischia di generare un turn-over sicuramente necessario a non cristallizzare ruoli, ma rischia di vanificare la crescita di competenza nella funzione.

Va sicuramente apprezzata l'attenzione, in tutti i percorsi, a sviluppare competenze relative ai bisogni di apprendimento speciali anche se è necessario chiarire come l'attività di sostegno per legge non sia per l'alunno disabile ma per lo sviluppo di processi di integrazione all'interno della classe e nella scuola ove è presente l'alunno in situazione di disabilità: non si lavora esclusivamente sul soggetto disabile, ma sulla situazione/sul contesto che potrebbe accentuare la disabilità, perché classe e scuola siano inclusive.

Per concludere una osservazione riguardo alle norme transitorie. Si dovrebbe porre particolare attenzione a non bloccare temporalmente la possibilità di conseguire l'abilitazione nella fase di transizione a chi allo stato attuale possiede i requisiti e che rischia però di restare fuori perché detti requisiti non saranno più validi con la riforma a regime. Nonostante la complessità di gestione dell'operazione, all'Aimc sembra che la tutela dei percorsi intrapresi debba avere la prevalenza.