

Luigi Cajani

Formazione iniziale e formazione in servizio degli insegnanti: cenni su esperienze italiane ed europee

luigi.cajani@uniroma1.it

Indirizzo: Dipartimento di storia moderna e contemporanea, Università La Sapienza, P.le Aldo Moro, 5, 00185 Roma
Luigi Cajani (Roma 1949) insegna Storia moderna presso la Facoltà di Scienze Umanistiche della Sapienza, e ha insegnato Didattica della storia presso la SSIS del Lazio. Nel 2001 ha partecipato come coordinatore alla *Commissione di studio per il programma di riordino dei cicli di istruzione* istituita dal Ministro della Pubblica Istruzione Tullio De Mauro.

Sommario:

Negli ultimi trenta anni la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti sta attraversando una intensa fase di riforme in quasi tutti gli stati europei, sotto la duplice spinta delle sfide poste all'insegnamento dalle trasformazioni sociali e culturali e della diffusione a livello universitario del Processo di Bologna. In questo processo l'Italia si è inserita tardivamente anche a causa della peculiare lunga tradizione pedagogica idealistica. Dell'attuale quadro europeo, ancora in evoluzione, vengono illustrati un esempio tedesco e uno inglese.

1. Un ritardo italiano

Da circa tre decenni in tutti gli stati europei la formazione iniziale degli insegnanti della scuola primaria e secondaria è diventata una delle questioni centrali delle politiche educative: pro-fonde trasformazioni sociali, economiche e culturali rendono infatti sempre più impegnativo il compito della scuola e richiedono una preparazione didattica degli insegnanti sempre più specifica e complessa. Questo processo di riforma della formazione degli insegnanti presenta due tendenze generali: in primo luogo, la formazione universitaria di tutti gli insegnanti, anche di quelli della scuola primaria, laddove in passato la formazione universitaria era riservata agli insegnanti di scuola secondaria; in secondo luogo, una formazione professionale anche per gli insegnanti della scuola secondaria, mentre in passato si riteneva che fosse loro sufficiente una preparazione puramente disciplinare, certificata (come ad esempio avveniva in Italia) con un esame di concorso, senza alcuna formazione pedagogica e didattica e senza tirocinio.

L'Italia è stata uno degli ultimi stati a inserirsi in questo processo di riforma. Fino al 1996 per diventare maestro elementare era sufficiente la licenza dell'Istituto magistrale, e solo da allora è necessario conseguire la laurea in Scienze della Formazione primaria. Per quanto riguarda la scuola secondaria, le apposite Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS) sono entrate in funzione solo nel 1999. Fra le molte cause di questo ritardo, oltre a quelle politiche e burocratiche (la legge istitutiva delle SSIS risale al 1991¹), ve n'è una culturale di lunga durata, cioè l'idea, risalente alla visione pedagogica idealistica di Giovanni Gentile, autore di una generale riforma della scuola italiana nel 1923, secondo il quale la conoscenza dei contenuti di una disciplina porta automaticamente alla capacità di insegnarla, e pertanto la tecnica didattica è inutile.

Non c'è un sapere che insegni l'arte di fare scuola; se per fare scuola s'intende farla davvero, a certi giorni, a certe ore, via via, a certi alunni, sempre nuovi, con animo sempre nuovo, in circostanze sempre diverse, su problemi che mai non si ripetono. Anche la scuola, come tutto, è ... un atto assoluto senza precedenti e senza seguenti; un atto, in

¹ Per una storia delle SSIS si veda Giunio Luzzatto, *Insegnare a insegnare. I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti*, Carocci editore, Roma 2001.

cui tutto quello che abbiamo appreso è nulla rispetto a quello che dobbiamo ancora sapere².

Simile era l'approccio di Giuseppe Lombardo radice, autore dei programmi della Scuola elementare nel contesto della Riforma Gentile, il quale parlava dell'educazione come "compene-trazione di anime"³.

Questo atteggiamento culturale ha fatto anche sì che non si sviluppassero in Italia le didattiche disciplinari, in particolare nel settore umanistico. Nel 1985, durante una sessione del Congresso Internazionale di Scienze Storiche di Stoccarda, dedicata alla didattica della storia, Giulio Guderzo diede un quadro accurato e desolante della situazione in Italia, che sintetizzò con queste parole:

Potremmo ... per l'Italia dir subito che, nella formazione dei professori di storia, la parte didattica sostanzialmente, o quasi, non esiste⁴.

In effetti, nessuna cattedra di didattica della storia era attiva nelle 33 facoltà di Lettere che egli aveva interpellato (una era stata attiva a Trieste, dal 1981 al 1984, una era attiva a Bologna, ma nella facoltà di Magistero, e un'altra era a concorso a Roma, ma a Scienze politiche)⁵. Le facoltà di Lettere, concludeva Guderzo, avevano come obiettivo la ricerca e non la preparazione per l'insegnamento, anche se poi era proprio l'insegnamento uno degli sbocchi professionali più frequenti per gli studenti.

2. Il quadro europeo

Al di là delle tendenze di fondo già messe in luce, il quadro della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti in Europa è molto differenziato, per più ragioni: diverse le culture delle didattiche disciplinari; diversi i sistemi scolastici, in particolare per quanto riguarda le combinazioni delle materie insegnate (ad esempio: fisse in Italia, libere in Germania); diversi i criteri di accesso alla formazione professionale, aperto o a numero chiuso (e in quest'ultimo caso, con prove centralizzate o decentrate); diverso il reclutamento e la progressione di carriera degli insegnanti; diversa la collocazione istituzionale delle strutture di formazione, talora autonome e talaltra inserite nelle università; diverso il rapporto fra università e scuola per quanto riguarda il tirocinio; diversa, infine, la struttura dei curricula formativi, distinguibili fondamentalmente in due modelli, quello consecutivo e quello simultaneo. Nel primo caso la formazione disciplinare precede quella didattica e professionale (con tirocinio presso le scuole), nel secondo invece esse sono contemporanee nel corso del curriculum. Nella maggior parte degli stati europei, la formazione per l'insegnamento nella scuola primaria avviene secondo il modello simultaneo (come in Italia nelle Facoltà di Scienze della Formazione), mentre per quanto riguarda la formazione per l'insegnamento nella scuola secondaria prevale il modello consecutivo (come in Italia nelle SSIS).

Il quadro, oltre che differenziato, è in costante movimento, come dimostrano fra l'altro le riforme in corso in Francia e in Italia. Un importante elemento di trasformazione è rappresentato dal Processo di Bologna, che sta portando a un particolare tipo di modello consecutivo, almeno per la scuola secondaria, nel quale il corso di laurea di primo livello è dedicato alla formazione disciplinare e quello di secondo livello alla formazione didattica e professionale. Al di là dei vari modelli, il problema fondamentale della formazione degli insegnanti il ruolo delle didattiche

² Giovanni Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, I, *Pedagogia generale*, Gius. Laterza & figli, Bari 1923 (1912¹), p. 114.

³ Cesare Scurati, *Profili nell'educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*, Milano, Vita e Pensiero, 1996³, pp. 37 s. Su questa riforma della Scuola elementare si veda anche Gaetano Bonetta, *Storia della scuola e delle istituzioni educative. Scuola e processi formativi in Italia dal XVIII al XX secolo*, Firenze, Giunti, 1997, pp. 226 s.

⁴ Giulio Guderzo, *La formazione degli insegnanti di storia*, "Critica storica", XXII (1985), n. 2/3, pp. 222-235, qui p. 222.

⁵ *Ivi*, p. 230.

disciplinari nel rapporto con le discipline pure e semplici da un lato e con la didattica generale e il tirocinio dall'altro. Più che di una questione di strutture si tratta di una questione culturale.

3. Esempi di curriculum

Per concludere, illustrerò i tratti essenziali di alcuni curricula per la formazione degli insegnanti, partendo da un esempio tedesco (in Germania ogni *Land* è autonomia in materia scolastica). Nel *Land* Nordrhein-Westphalen l'Università di Bielefeld offre ai futuri insegnanti della scuola primaria e secondaria un sistema flessibile, composto di tre elementi: due discipline di insegnamento (il cui studio prevede anche le rispettive didattiche disciplinari) e le scienze dell'educazione (*Erziehungswissenschaft*). Questi tre elementi vengono ripartiti fra la prima fase (*Bachelor*, della durata di sei semestri) e la seconda fase (*Master*, della durata di due o quattro semestri, a seconda dell'ordine e grado di scuola nel quale si vuole insegnare), secondo due opzioni: durante il *Bachelor* si possono studiare entrambe le discipline, ed in tal caso durante il *Master* si studieranno le scienze dell'educazione, oppure queste ultime vengono studiate durante il *Bachelor*, e allora il *Master* sarà dedicato alla seconda disciplina. Questo sistema ha anche il vantaggio di consentire agli studenti, nel caso che cambiassero idea, di cambiare indirizzo durante il *Bachelor*, orientandosi verso uno sbocco professionale diverso dall'insegnamento.

In Gran Bretagna, Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord gli *Institutes of Education* provvedono sia alla formazione iniziale degli insegnanti che alla formazione in servizio. La prima prevede una sola disciplina, durante un anno di studio. Vi si accede dopo un corso di laurea di primo livello (BA), durante il quale lo studente deve aver sostenuto almeno il 50% dei crediti nella disciplina stessa. Il curriculum prevede una parte teorica e un tirocinio. La parte teorica combina didattica disciplinare e materie pedagogiche. Questa è l'articolazione del curriculum degli insegnanti di storia nell'*Institute of Education* di Londra:

- Conoscenze disciplinari (*Subject Knowledge*):
epistemologia della storia
- Conoscenze del sistema (*System Knowledge*):
contesto scolastico
programmi d'insegnamento
- Conoscenze professionali (*Professional Knowledge*):
stili di apprendimento
obiettivi dell'insegnamento
pedagogia generale (organizzazione della classe, strategie, strumenti, valutazione)
didattica disciplinare.

Alla fine di questo anno di corso si ottiene il *Postgraduate Certificate in Education* (PGCE) che dà il *Qualified Teacher Status*, il primo dei cinque livelli di *Standard* professionali, su cui si articola la carriera degli insegnanti. Per la formazione in servizio, con l'acquisizione di *Standard* successivi, gli *Institutes of Education* offrono master disciplinari di 30 crediti. Da notare che il mercato dell'insegnamento è libero, con le scuole che assumono direttamente gli insegnanti.

Bibliografia

La professione docente in Europa: profili, tendenze, sfide. Rapporto I: Formazione iniziale e passaggio alla vita professionale. Istruzione secondaria inferiore generale, Eurydice, Bruxelles 2002

Alois Ecker (ed), *Initial training for history teachers: structures and standards in 13 member states of the Council of Europe*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2003

The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns. Report IV. Keeping Teaching Attractive for the 21st Century. General Lower Secondary Education, Eurydice, Bruxelles 2004