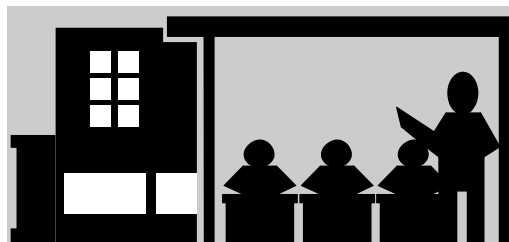


110 e lode

2

Piu assenteisti gli insegnanti inglesi

Gli insegnanti delle scuole pubbliche britanniche si ammalano sempre di più: nel 1999 hanno accumulato 2,5 milioni di assenze per motivi di salute e il fenomeno preoccupa il governo Blair. L'anno scorso oltre la metà degli insegnanti ha chiesto in media 9 giorni di malattia. Il sindacato di categoria ha attribuito il fenomeno al crescente stress provocato da un carico di lavoro sempre più pesante.



Portale italiano per gli universitari

È nato www.campusweb.it, il primo portale italiano per tutti gli studenti delle università italiane dove trovare notizie sul mondo degli atenei italiani, consultare una banca dati, offerte di lavoro, master, borse di studio. La comunità virtuale degli studenti è stata lanciata dalla rivista mensile Campusweb. È previsto anche uno spazio dove le aziende possono consultare curriculum e tesi.

UN PRIMO BILANCIO SULLA PROFESSIONALITÀ DOCENTE E LA FORMAZIONE INIZIALE. SU QUESTO TEMA IL CIDI HA ORGANIZZATO UN SEMINARIO NAZIONALE CHE SI SVOLGE A ROMA IL 19 MAGGIO ALLA SALA KIRNER DI VIA IPPOLITONEO 35



Metà tempo a scuola e metà all'università, per insegnare a insegnare. Sono i «supervisor», insegnanti di elementari, medie e superiori impegnati nei bienni di specializzazione (ma ve ne sono pure attivi nei corsi quadriennali di scienza dell'educazione) con l'obiettivo di concorrere alla formazione didattica dei futuri docenti. Sono circa mille sparsi in tutte le università che hanno attivato le scuole di specializzazione o i corsi in scienza dell'educazione. Sono stati selezionati. Hanno risposto ad un bando emanato dagli atenei. Hanno superato un concorso con tanto di curriculum, prova scritta e poi, per quelli che l'hanno superata, un colloquio per accertare il possesso di competenze specifiche.

Per questi docenti sono 36 le ore da dedicare alla scuola. Metà tempo tra i banchi dei loro istituti, con i loro ragazzi (9 ore di lezione e altrettante per l'attività scolastica), altre 18 ore all'università, impegnati a mettere la loro esperienza a disposizione degli aspiranti docenti. È stata proprio una bella intuizione portare l'esperienza concreta del fare scuola dentro l'accademia, visto che il deficit più serio dei futuri insegnanti è proprio questo: quello che l'università non può dare. Ma cammina a stento, tra molte difficoltà e scarsi riconoscimenti. Dicono qualcosa anche i nove anni di tempo trascorsi per dare corpo alle «Scuole di specializzazione per i do-

L'iniziativa

Supervisor e iscritti si confrontano sull'esperienza dei nuovi corsi e delle lauree in scienze dell'educazione. Il rapporto fra classe e atenei

Scuole di specializzazione Aspiranti prof di nuovo all'università senza convinzione

ROBERTO MONTEFORTE

centi». Sono state pensate nel '90 con la legge 341 che rivedendo l'organizzazione dell'università, ha inserito tra i vari compiti - su delega del ministero della Pubblica Istruzione - quello di formare gli insegnanti, ma sono partite solo lo scorso anno. Ora rappresentano il passaggio obbligato per il laureando che intenda insegnare: è con il biennio di specializzazione che si arriva a conseguire l'abilitazione. Si dovrebbe considerare conclusa l'era dei concorsi a cattedra.

Vediamo come si articolano questi corsi. Bisogna partire da un dato, il sistema universitario è organizzato a livello regionale. Le Università di ogni regione si coordinano in un consorzio e decidono, sulla base di una lettura del fabbisogno regionale di insegnanti nelle determinate materie, quali corsi far partire. Nella decisione incide anche la disponibilità delle sedi delle singole Università ad offrire le competenze e quanto serve per attivare le scuole. Gli atenei del Lazio, ad esempio,

hanno affidato l'aspetto amministrativo alla Terza università di Roma, ma all'insegnamento delle materie concorrono anche docenti delle altre università del Lazio. La lezione frontale classica, disciplinare o psicopedagogica, è garantita dal docente universitario o dall'esperto, poi vi sono i laboratori didattici dove si sollecitano i futuri insegnanti a preparare le lezioni, e poi c'è il tirocinio vero e proprio nelle classi. In tutta questa attività di formazione i corsisti sono accom-

pagnati dai «supervisor». I futuri insegnanti, infatti, sono inseriti in alcune scuole con un programma di lavoro ed un protocollo formativo che viene elaborato e messo in atto dai «supervisor». Nel Lazio queste figure sono 41 e coprono cinque tipi di indirizzo (il linguistico letterario per tutti gli insegnanti di Lettere, quello di matematica e fisica, di scienze - ma solo per le medie -, di lingua straniera e quello dell'area tecnologica che fondamentalmente si limita all'informatica). Si è partiti

con questi tipi di insegnamenti perché si è verificato che per questi vi era maggiore offerta di futuri posti da insegnare. L'anno prossimo dovrebbero partire i corsi di filosofia e diritto e altri ancora. La pianificazione dei corsi è effettuata dalla Scuola di formazione, ma nella gestione della formazione iniziale ha un suo preciso ruolo la Commissione interministeriale composta da rappresentanti del Ministero della Pubblica Istruzione e dell'Università e rappresentanti di sindacati e associazioni professionali.

Ma torniamo ai «supervisor». Dopo un anno di attività avanzano un primo bilancio che non si può dire certo positivo. Vi è la gratificazione per il lavoro svolto con i corsisti, ma quante difficoltà e quanti disservizi. Intanto per questi docenti il tempo di lavoro raddoppia, ma lo stipendio resta sempre lo stesso. Non vi sono integrazioni di sorta da parte degli atenei. Solo ora si ipotizza un rimborso forfetario per le spese che devono sostenere. Infatti operano sull'intero territorio regionale e i costi di trasporto, non irrilevanti, sono a loro carico. A Roma, ad esempio i vari indirizzi dei corsi sono disseminati in tutta la città e i «supervisor» oltre ad una attività trasversale ai vari corsi, devono curare il rapporto con le scuole che ospiteranno i corsisti, seguire l'attività dei corsisti stessi che può svolgersi in punti diversi della regione. Tutte le spese fino ad oggi non rim-

borsate. E non denunciano solo perdite economiche, ma anche qualche svantaggio sui loro colleghi rimasti a scuola. Per mancanza di tempo, infatti, restano esclusi da tutte quelle attività, come le «funzioni progetto», che permettono di guadagnare di più, ma che richiedono una presenza attiva e continua a scuola. E di questo problema hanno preso atto anche i ministri dell'Università e della Pubblica Istruzione.

Ma nel bilancio sull'esperienza dei «supervisor» pesano altre incertezze. Intanto l'assetto futuro dell'Università. Per ora i corsi di perfezionamento, che sono selettivi e a numero chiuso, partono dopo le lauree quadriennali, ma con la riforma dell'autonomia didattica (tre più due) non si sa ancora se partiranno dopo la laurea triennale di primo livello o dopo quella biennale specialistica. Ma il vero malessere di questi docenti riguarda il rapporto con l'Università: mancanza di servizi, spazi e strutture, ma non solo. «Vi sono difficoltà gravi nel rapporto con il mondo dell'università», lamenta il professore Enzo Palisciano. «Per come è organizzata la ricerca in Italia l'università non è in grado di formare i docenti». «Non è chiaro come siamo collocati. Siamo componenti a tutti gli effetti del funzionamento di questa esperienza di formazione, ma non abbiamo molta voce in capitolo. Non possiamo decidere e progettare l'attività di tirocinio. Non è ben definito il tempo di lavoro raddoppia, ma lo stipendio resta sempre lo stesso. Non vi sono integrazioni di sorta da parte degli atenei. Solo ora si ipotizza un rimborso forfetario per le spese che devono sostenere. Infatti operano sull'intero territorio regionale e i costi di trasporto, non irrilevanti, sono a loro carico. A Roma, ad esempio i vari indirizzi dei corsi sono disseminati in tutta la città e i «supervisor» oltre ad una attività trasversale ai vari corsi, devono curare il rapporto con le scuole che ospiteranno i corsisti, seguire l'attività dei corsisti stessi che può svolgersi in punti diversi della regione. Tutte le spese fino ad oggi non rim-

Nello sviluppare brevi riflessioni sui primi mesi di vita delle Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS), voglio premettere che mi guardo bene dall'impostare un bilancio: e ciò sia perché è opportuno che ad esso non provveda chi è coinvolto in prima persona nell'esperienza, sia perché è senz'altro troppo presto per farlo. Sono proprio questi, del resto, i motivi per i quali è stato costituito - con l'appoggio del Murs - un gruppo di monitoraggio, guidato da Lucia Giovannini docente di pedagogia sperimentale a Bologna, e che sta già raccogliendo abbondanti materiali: prevede di redigere un rapporto solo al termine dell'anno solare in corso.

Prima riflessione, relativa agli aspetti di organizzazione universitaria: l'attivazione delle SSIS è avvenuta in termini generalizzati, ma gravi problemi permangono. Si è rivelato infondato il timore di non essere in grado di partire, in molte Regioni, nel 1999-2000; solo la Campania ha deciso un rinvio, e attualmente si sta comunque attrezzando per il decollo nel 2000-2001. Si temeva altresì che il carattere regionale della SSIS potesse creare difficoltà insuperabili, essendo quasi inesistenti i precedenti di cooperazione interuniversitaria nella gestione comune di un corso di formazione; gli ostacoli sono effettivamente emersi, ma - talora con molta fatica - si è riusciti a rimuoverli.

Restano però problemi gravi. Questi derivano soprattutto dalla singolarità, nell'ambito degli atenei universitari, di strutture interdisciplinari non riconducibili specificamente ad alcuna facoltà, ed anzi necessariamente coinvolgenti le competenze presenti in un gran numero di esse: proprio a causa di tale singolarità, affinché le SSIS si sviluppino è necessario che gli atenei definiscano in termini istituzionali le modalità operative per tali strutture.

La seconda riflessione riguarda i rapporti tra università e sistema scolastico. I più importanti documenti (quelli scientifico-culturali, prima ancora di quelli legislativi e amministrativi) a partire dai quali la SSIS si è costituita indicavano questi rapporti al contempo come indispensabili e come difficili in quanto del tutto nuovi; in tempi brevissimi,

L'OPINIONE/1

Bene ma pesa la novità

GIUNIO LUZZATTO

sono stati instaurati. Quasi ovunque, l'attività dei «supervisor», degli insegnanti cioè semi-distaccati presso le SSIS per progettare e seguire il tirocinio pratico degli specializzandi, è stata determinante nel promuovere l'accettazione, da parte di istituzioni scolastiche, della presenza di tirocinanti.

Le modalità di lavoro dei supervisor richiedono ulteriori precisazioni (e un congruo riconoscimento): è auspicabile che le convenzioni tra la SSIS e le scuole sviluppino forme di collaborazione (ad esempio, in aree quali la formazione in servizio e la ricerca didattica) aggiuntive rispetto alla mera accoglienza degli specializzandi. Siamo cioè agli inizi, ma tali inizi sono estremamente promettenti.

La terza riflessione concerne il rapporto tra formazione e reclutamento. Si sconta un gravissimo limite che ha purtroppo caratterizzato fin dall'inizio le scelte politiche sulla formazione universitaria degli insegnanti: questa è stata trattata solo in termini di curriculum e di conseguente abilitazione, senza correlare organicamente ad essi le procedure di accesso ai ruoli. La situazione si è poi aggravata con la legge del 1999 relativa ai precari, all'abilitazione riservata ad essi garantita, alle graduatorie permanenti: schizofrenicamente, lo Stato con una mano scrive che gli insegnanti devono essere formati attraverso percorsi precisi e qualificanti, con l'altra mano scrive che tutto ciò è superfluo.

L'assenza di chiarezza sul valore reale del titolo conclusivo della SSIS ha determinato tra gli specializzandi, nei mesi passati, una comprensibile tensione. Poco prima della recente crisi di governo un emendamento al collegato alla Finanziaria 2000 ha cancellato la discriminazione sancita dalla legge del 1999; se l'iter parlamentare della legge si concluderà rapidamente, si sarà fatto un passo

avanti. Per far sì che il reclutamento premi la qualità e non la mera anzianità è comunque decisivo soprattutto il fatto che, in futuro, venga finalmente garantita l'assoluta tempestività nel bando, ogni triennio, dei concorsi ordinari.

Vengo alla quarta riflessione, in qualche modo la più rilevante: che dire sui contenuti didattici delle attività formative della SSIS la cui finalità dovrebbe essere sempre quella di «insegnare a insegnare»? Le prime informazioni di cui disponiamo sembrano indicare una notevole variabilità di situazioni. Le didattiche disciplinari talora sono veramente tali, altre volte non differiscono sostanzialmente dagli insegnamenti contentutistici svolti da sempre nei corsi di laurea. Le tematiche psicopedagogiche talora si raccordano con la concreta domanda di professionalità, altre volte rimangono nel terreno di lavoro comune tra docenti dell'area educativa e «didatticisti», come esplicitamente dispone la normativa, altre volte sono mere appendici di insegnamenti rigorosamente separati. Il tirocinio talora è progettato in stretta correlazione con didattiche e laboratori, altre volte costituisce un segmento formativo isolato.

Tutto ciò era largamente prevedibile, e non deve scoraggiare. Manca in quasi tutti i settori scientifici una tradizione di ricerca didattica, e la pratica operativa delle SSIS ha dovuto necessariamente coinvolgere non solo i gruppi ristretti che negli anni passati ne avevano studiato l'impostazione, ma anche un corpo accademico ben più vasto; carenze iniziali erano inevitabili. Se si tiene conto dell'estrema limitatezza dei rapporti che in tutta la sua storia recente l'università italiana ha avuto con la scuola, ritengo che ciò che si è avviato non è poco.

L'OPINIONE/2

Sono nate già vecchie

BENDETTO VERTECCI

Per quanto solo da due anni sia stato avviato il corso di laurea in Scienze della formazione primaria e solo da un anno la Scuola di specializzazione per gli insegnanti della scuola secondaria, di fronte ai presentarsi di condizioni decisamente nuove è preferibile ripensare ex novo i modi della preparazione iniziale del personale della scuola.

Non si vede, infatti, come le norme ora in vigore, che rappresentano l'attuazione tardiva di norme di legge la cui approvazione si è succeduta dal 1973 fino al 1990, possano corrispondere alle esigenze poste da un lato dalla riforma dei cicli, dall'altro dall'introduzione di una articolazione innovativa dei curricula universitari. La riforma dei cicli apre la via ad una razionalizzazione dei percorsi scolastici, coerente con una situazione socio-culturale caratterizzata dalla frequenza generalizzata al primo ciclo e da una forte tendenza alla generalizzazione, se non della fruizione scolastica, almeno di quella formativa, anche nel secondo.

Scompare quindi la precedente suddivisione in due livelli della scuola dell'obbligo, e scompare anche la diversificazione delle figure docenti che rappresenta l'eredità storica di un processo di sviluppo che ha visto quote progressivamente maggiori di popolazione interessate all'istruzione

primaria, a quella secondaria inferiore e, infine, all'istruzione secondaria superiore. Di conseguenza, un corso di laurea orientato alla formazione degli insegnanti della scuola primaria è diventato un anacronismo privo ancora che i primi studenti siano riusciti a conseguire la laurea.

L'anacronismo del corso in formazione primaria non è però l'unica ragione che suggerisce l'opportunità di effettuare scelte diverse. Sta accadendo quello che non era difficile prevedere, e cioè che nel corso in formazione primaria si siano affastellati una quantità di insegnamenti, cui non corrisponde, e non può corrispondere, se non altro per il ridotto tempo a disposizione di ciascuno, un effettivo livello di approfondimento degli studi. In altre parole, è difficile dire che la preparazione degli insegnanti di scuola primaria risultante dal corso di laurea in atto sia realmente di livello universitario. Quel che è peggio, rivela un'interpretazione della professione docente come intenzionalmente segnata dalla modestia del profilo culturale.

Va colta l'occasione dei nuovi curricula universitari per eliminare questa condizione «speciale» del personale della scuola, assicurando a chi intende dedicarsi all'insegnamento le medesime opportunità culturali di chi è orientato ad intraprendere altre

professioni.

La soluzione può consistere nel porre la nuova laurea di base (triennale), conseguita nelle facoltà e centrata sulle singole aree disciplinari, come condizione d'accesso alla successiva laurea specialistica (biennale). Si tratterebbe, a quel punto, di differenziare la laurea specialistica, per consentire di assicurare al suo interno un equilibrio tra gli approfondimenti di settori e le dimensioni più generali della conoscenza educativa.

In ogni caso, mi sembra improponibile richiedere per la formazione iniziale più di cinque anni di studi universitari. Questo periodo è ampiamente sufficiente dal punto di vista dell'acquisizione delle conoscenze, mentre non lo è, e non lo sarebbe neanche con l'aggiunta di un anno o due, per assicurare ai nuovi insegnanti una effettiva competenza professionale. A quest'ultima, nell'ordinamento attuale, dovrebbero provvedere le attività di tirocinio: è mia opinione che meglio sarebbe incominciare a pensare ad un accesso assistito alla professione. In altre parole, chi ha conseguito il tipo di laurea specialistica necessario per insegnare nel primo o nel secondo ciclo dovrebbe incominciare il suo percorso professionale sotto la guida di insegnanti esperti, che potrebbero orientare i suoi comportamenti anche in relazione alle possibilità offerte dalle imminenti norme sull'autonomia organizzativa e didattica.

Il periodo di avviamento assistito alla professione potrebbe durare due-tre anni e concludersi con la definitiva immissione in ruolo.

