

Armando Girotti

INTORNO ALLA SCUOLA DI SPECIALIZZAZIONE ABILITANTE ALL'INSEGNAMENTO¹

La formazione iniziale e l'aggiornamento in servizio del docente della scuola secondaria negli ultimi anni sono stati oggetto di dibattito in sede istituzionale e di revisione normativa in sede legislativa. Infatti, a seguito della presa d'atto da parte dell'università della necessità di una ristrutturazione della sua funzione didattica, fu emanato prima il DPR n.° 382 (11 luglio 1980) e, in seguito, il DPR n.° 341 (19 novembre 1990) nei quali si prevedeva l'istituzione di corsi di perfezionamento annuali e di scuole di specializzazione biennali in vista della preparazione del futuro docente della scuola secondaria; costui avrebbe dovuto essere avviato non solo alla conoscenza dei contenuti disciplinari, ma anche alla presa di coscienza dei problemi metodologici.

Fece seguito alla legislazione suaccennata una Circolare ministeriale che prevede un riconoscimento per coloro che avessero partecipato a corsi di perfezionamento o a scuole di specializzazione: si trattava di un punteggio che sarebbe servito per la graduatoria di chi veniva assunto (6 punti), per quella di chi già insegnava (2 punti) e, addirittura, per i presidi in servizio (1 punto). E così in alcune università, le più attente, vennero istituiti i primi corsi di perfezionamento mentre in altre, un po' meno vigili, tali corsi restarono confinati nel dimenticatoio. Se per l'indizione dei suddetti corsi bastava la deliberazione di un singolo Ateneo, per l'avvio delle scuole di specializzazione, visto il loro carattere regionale, occorre oggi l'accordo di più centri universitari; si spera che, ancora una volta, non si evidenzi lo squilibrio tra regioni attente alla crescita culturale dei suoi futuri docenti ed altre appiattite sull'esistente e poco interessate alla preparazione del personale insegnante. Perdere l'occasione sarebbe deleterio in quanto le scuole di specializzazione sono molto più importanti dei corsi di perfezionamento; se con questi ultimi si aggiornava il docente in servizio facendolo riflettere intorno alle coordinate culturali e si formava il neolaureato soprattutto in termini contenutistico-disciplinari, con le scuole di specializzazione si intenderebbero formare i futuri docenti della secondaria soprattutto da un punto di vista metodologico-didattico, vista la finalità sottolineata dal D.M. 26/5/'98² (art. 4 c. 2), "l'esame finale per il conseguimento del diploma di specializzazione ha valore di esame di Stato ed abilita all'insegnamento". Con l'istituzione di questi diplomi viene a galla il desiderio di far acquisire nuova professionalità al docente della secondaria, predisponendolo alla riflessione teorica sul metodo e provvedendo alla immediata ricaduta del suo sapere in ambito pratico; gli stessi 40 Saggi da poco hanno posto l'accento sull'«impianto metodologico della scuola [dicendo che] è in gioco non solo una questione di contenuti, ma anche e soprattutto una questione di metodo di studio e di impegno umano»; occorre ripensare alla formazione degli insegnanti, sia a quelli che ancora non lo sono sia a quelli già in servizio. Con la istituzione del diploma di specializzazione (già prevista dal DPR n° 470, 12/9/96) si è guardato alla formazione degli insegnanti di scuola secondaria (art.1 c. 1), considerandola quasi una preparazione professionale specialistica visti gli *almeno 5 insegnamenti semestrali relativi alle scienze dell'educazione... e almeno 5 insegnamenti semestrali relativi alle didattiche disciplinari* (art. 3) e, quando si sono indicati gli obiettivi formativi (D.M. 26/5/'98) si è fatto ricorso ad un insieme di attitudini e competenze carat-

¹ in «Bollettino della SFI», 1999, n. 166, pp. 52-59.

² Lo si può prelevare dal sito <http://www.murst.it/atti/1998/dm0526r.htm> (ed anche 526ar, aa, ab, ac, ad).

terizzanti il profilo professionale dell'insegnante (Allegato A) con particolare riguardo ad abilità del tipo: *inquadrare le competenze professionali* (c. 5), *rendere significative le attività didattiche* (c. 6), *prestar attenzione alla interrelazione di contenuti e metodi* (c. 7). Dalla normativa vigente si desume così che nella intenzione del legislatore la preparazione non può essere intesa solo come formazione culturale contenutistica disciplinare ma anche, e forse soprattutto, come formazione metodologica didattica, visto che l'acquisizione della professionalità dovrebbe portare l'iscritto ad abilitarsi all'insegnamento. Infatti nell'esame conclusivo si chiederà allo studente-laureato di dimostrare di aver acquisito una capacità di trasferimento dei contenuti disciplinari a studenti medi e di presentare, nonché discutere, i risultati della sua *attività di tirocinio*, pensando che costui debba dar prova di una valida preparazione teorico-pratica. Sollevando momentaneamente il problema che chiunque in futuro voglia accedere al concorso a cattedre per un posto di ruolo nella secondaria non lo potrà fare se non con il suddetto titolo rilasciato dalla scuola di specializzazione, come cita il D.M. 26/5/'98 (art. 4 c. 2 "il diploma di specializzazione costituisce titolo di ammissione ai concorsi a posti di insegnamento nelle scuole secondarie"), il che dovrebbe andar discusso in modo più approfondito, si può rilevare come la partecipazione alla scuola diventi uno sbarramento per l'inserimento nel mondo del lavoro del soggetto-insegnante. E la rivoluzione è ancor più grande se si considera che il numero degli iscritti alla scuola nei diversi indirizzi è stabilito anno per anno, sentite le competenti autorità scolastiche del bacino di utenza dell'università; la scuola di specializzazione dunque è diventata sia lo sbarramento per il posto di lavoro sia il calmierino contro l'insorgenza del precariato degli insegnanti, piaga sorta negli ultimi decenni per incapacità dei governanti di eseguire quanto la legge loro impone: l'indizione biennale dei concorsi a cattedra, cosa che nella Francia odierna non solo esiste come legge, ma anche viene rispettata da quando la normativa è in vigore. Ma si sa, i poteri in Italia sono divisi (non certo come era nell'intenzione di Montesquieu che da quella divisione faceva nascere lo stato moderno e democratico, ma nel senso che c'è divisione perché i poteri si ritengono slegati dagli obblighi che la legge loro imporrebbe e così quello esecutivo spesso non esegue quanto di sua competenza, e i concorsi a cattedra sono diventati una chimera sempre più precaria). Ma tralasciando i risvolti della vita politica del paese e ritornando alla formazione iniziale del docente della secondaria, occorre sottolineare il fatto che al neo-laureato saranno richieste in primo luogo una padronanza delle discipline e, in secondo luogo, una buona capacità di riflessione sulle attività che compie; occorre quindi abituarlo a programmare, e non solo con operazioni teoriche di suddivisione dei contenuti, ma anche e soprattutto con attività pratiche da innescare ed esercitare in un tirocinio guidato.

Prima dell'uscita dell'attuale normativa, molti anni addietro, in un articolo ricordavo come le forze in grado di affiancare il docente universitario nella formazione metodologica del neolaureato esistessero già (e a costo zero, rintuzzava Visalberghi); bastava cercarle nella scuola secondaria. Infatti proprio nella scuola secondaria si trovano docenti in grado di far riflettere il neolaureato sulle operazioni che quotidianamente sarà chiamato a compiere; e costoro sono in grado di espletare questa funzione perché essi stessi per primi hanno posto in atto quella riflessione; senza l'aiuto di queste forze ogni nuovo docente si troverebbe a ripercorrere *per tentativi ed errori* la stessa strada che, purtroppo, molti di noi hanno dovuto compiere perché nessuno fino ad oggi aveva mai pensato seriamente alla formazione metodologico-didattica del futuro docente, forse pensando che la didattica non potesse essere insegnata in quanto si trattava di principi spesso avulsi dal contesto disciplinare. Si veda al riguardo l'atteggiamento di molti accademici nei confronti della insegnabilità della didattica; spesso su tale termine si è fatta confusione a causa della poca chiarezza della sua definizione e così la si è intesa troppo spesso come disciplina priva di contenuti disciplinari, da affidare ai pedagogisti. Come non è pensabile che la didattica della filosofia si acquisisca con la sperimentazione *in corpore vili*, così non è sostenibile la sua non insegnabilità se la si inten-

de come riflessione sulla trasferibilità di un contenuto disciplinare ad un particolare uditorio, uscendo così dal luogo comune che la dipinge come espressione di docenti pratici. Da anni ormai la didattica disciplinare nei concorsi a cattedre universitarie è stata inserita all'interno degli accorpamenti specifici togliendola alla sfera pedagogica per cui, ad esempio, la didattica della filosofia fa parte oggi del settore scientifico disciplinare di Filosofia Teoretica (M07A); le si è assegnata quindi una connotazione forte di metadiscorso disciplinare; e, anche se, in effetti, nella distribuzione delle cattedre universitarie, risultano preferite le altre discipline del raggruppamento, averle dato importanza teoretica significa averla tolta da due preconcetti che la dipingevano o come didattica vuota di contenuti o come pura pratica slegata dalla riflessione. Ora, dunque, in attesa che la didattica disciplinare entri *effettivamente* negli insegnamenti accademici, si è preferito cercare un'altra via, servirsi di quei 'cultori della materia', che sono i docenti della secondaria, utilizzando le loro esperienze didattiche più efficaci sulle quali essi hanno già riflettuto; si è investito sulle forze esistenti, invitandole a rivedere gli esiti delle proprie esperienze e dare ai neo-laureati dei punti di riferimento validi circa le operazioni didattiche da compiere, circa la loro progettazione, circa l'invenzione di strategie nuove. Il tirocinio, attraverso queste forze, può diventare dialogo socratico che aiuta a riflettere sui problemi, che stimola alla riflessione, al ritrovamento di se stessi, che invita alla ricerca delle motivazioni che reggono le proprie azioni; in questo modo anche le nuove generazioni si abitueranno a riflettere sugli scopi del loro lavoro, ritrovando i fondamenti propri dell'insegnamento della filosofia, che non può appiattirsi sul puro studio delle vicende umane o dei sistemi filosofici. Se si vuole fare un forte investimento sugli insegnanti, affermano i 40 Saggi, «va progettato un grande lavoro collaborativo imperniato sull'interazione nei due sensi *fra scuola da un lato e università e centri di ricerca dall'altro*. Gli obiettivi di questo sforzo consisteranno nella riqualificazione culturale dei docenti [...] e nella *riapertura delle vie di passaggio tra scuola e università*». La riapertura della via non dovrà essere ancora una volta un cambio di funzione da parte del personale coinvolto, dalla pratica didattica alla ricerca isolata, ma dovrà permettere a chi vi accede di valorizzare quelle capacità che ha maturato nel corso della sua prassi quotidiana e sulla quale ha riflettuto teoricamente. Sembra che l'esistenza di una certa professionalità del corpo docente della secondaria sia stata recepita da parte di chi, emanando la normativa, ha pensato a questo personale per i laboratori disciplinari e per il tirocinio teorico e pratico. Inizialmente però la legislazione aveva lasciato aperto un nodo circa la reperibilità di questo personale; infatti il DPR 470, incaricando i singoli Atenei e le *autorità scolastiche competenti per bacino di utenza ad una autonoma intesa* (art.10) per il reperimento di detto personale, consentiva il perpetuarsi di situazioni non del tutto chiare; l'identificazione dei docenti, lasciata *sic et simpliciter* ad una trattativa privata tra enti, avrebbe potuto dare inizio ad una occupazione di posti a vantaggio di persone conosciute ma non idonee; fortunatamente il nodo sembra essere stato risolto anche grazie alle pressioni che da più parti, oltre che da quella dello scrivente, sono arrivate al Ministro; infatti nel bando che le singole università stanno emanando sono richieste particolari qualità e peculiari qualifiche per poter far parte dello staff della scuola di specializzazione. Se la scelta operata con l'art. 3-DPR.470 era di fondamentale importanza, cioè recuperare la professionalità laddove essa esiste, e nella scuola superiore tale professionalità, quando si tratta di didattica della disciplina, è ben presente, era però pericoloso lasciare l'identificazione dei docenti ad una *autonoma intesa*; invece, scelto ed utilizzato *ad hoc*, il personale in possesso di idonee caratteristiche, può riqualificare la scuola secondaria, ora in grosse difficoltà di crescita, preparando le giovani generazioni ad un nuovo modo di apprendimento teorico e pratico. Per questo motivo, se si crede nel valore dell'educazione in vista della formazione consapevole dello studente, deve essere vivo il dovere di intervenire nel dibattito anche da parte di chi, pur non avendo la diretta responsabilità della ricerca del personale, ha però una consonanza di intenti con le istituzioni; mi riferisco a quelle associa-

zioni di insegnanti che hanno il dovere di stimolare la discussione e questo vale anche per i docenti di filosofia che si riconoscono in un'associazione, la SFI: non si può non interessarsi delle problematiche che emergono dalla istituzione della scuola di specializzazione.

Ciò che ancora non è stato risolto è l'orario di servizio di questo personale che godrà del semiesonero e dell'utilizzazione parziale all'università. Infatti il carico di lavoro previsto dal bando prevede un impegno anche di 36 ore settimanali; evidentemente il parto nasce da una mentalità ministeriale che crede di poter chiedere agli insegnanti della secondaria un carico di lavoro enorme o perché costoro normalmente non lavorano, essendo degli sfaccendati, oppure perché il nuovo impegno loro richiesto non è giudicato veramente serio ed importante. Se così è, mi sembra che davvero non si voglia capire l'importanza e la delicatezza che comporta un'attività rivolta alla formazione delle nuove generazioni di insegnanti. Credevo che con l'uscita della 341 si fosse finalmente avviata una revisione di grande valore, un riconoscimento della importanza e della portata del tirocinio; infatti vi si prevedeva il tirocinio come attività obbligatoria (art. 4 comma 3) atta a preparare professionalmente i laureandi (art. 3 comma 2 e 3) e gli specializzandi (art. 4 comma 1, 2, 3). Associando questo riconoscimento al progetto del CUN (15/12/1995) credevo che si fosse anche risolto il nodo della riapertura delle vie di passaggio tra scuola superiore e università; in effetti il CUN, riprendendo l'argomento del "tirocinio pratico guidato", diceva all'art. 6, "sono preposti docenti secondari di ruolo che fruiscono di esonero temporaneo totale o parziale dall'insegnamento in base ad apposite convenzioni stipulate tra le università e le competenti autorità scolastiche *che assumono la qualifica di professore a contratto* in base all'art. 4 del DPR 162/1982". Tale progetto, dunque, con il riferimento all'art. 4 del DPR 162, aveva colto nel segno riconoscendo l'importanza dell'incarico che si assegnava a questo personale, convalidando ad un tempo un principio, che non si può richiedere ai docenti, responsabili del tirocinio, un compito nuovo senza prevedere contemporaneamente una contropartita, cioè la qualifica di professore a contratto; sembra però che l'attuale normativa abbia dimenticato la proposta del CUN forse perché, nella migliore delle ipotesi, intende lasciare ogni decisione ad una contrattazione decentrata, o, nella peggiore, perché ai docenti della secondaria si può chiedere un carico di lavoro nuovo senza contropartite, tanto non parlano, non si fanno sentire, non sono propositivi, non contano. Ci si chiede se non sia necessario invece puntare proprio su questa istanza del CUN visti la delicatezza del compito ed il carico di lavoro che si richiede al docente di tirocinio e considerate anche le riflessioni dei 40 Saggi: «la professione dell'insegnamento dovrà tornare ad essere culturalmente e socialmente desiderabile, grazie anche a *nuovi profili di carriera* e adeguati riconoscimenti economici».

A parte la questione riguardante la carriera di detti docenti responsabili del tirocinio, ho il timore che non sarà facile gestire il complesso organismo neanche da un punto di vista pratico; il passaggio dalla carta alla realtà effettuale troverà molte difficoltà, vuoi per la strutturazione delle "almeno 700 ore" (come previsto dall'art. 3 del succitato 470) disciplinari, sulla cui distribuzione sembra esser nato un braccio di ferro tra chi le intende con finalità pedagogica e chi le interpreta come preparazione culturale-disciplinare, sia per quanto concerne il "tirocinio pratico guidato di almeno 300 ore affidato a docenti di ruolo di scuola secondaria superiore" (come previsto sempre dall'art. 3), per la cui invenzione, progettazione, strutturazione non è neppure prevista, nella commissione iniziale, la presenza di chi dovrebbe poi condurlo, il docente della scuola secondaria.

Come abbia pensato il legislatore di attivare le "almeno 300 ore di tirocinio pratico **guidato**" forse non è chiaro perché attraverso un rapido calcolo numerico si evince che, se ogni studente deve seguire 300 ore di tirocinio, queste, moltiplicate per il numero di studenti iscritti alla scuola, diventano un monte ore quasi impossibile da gestire se non si reperiscono forze numericamente abbastanza elevate. Ma il numero di questi docenti preposti per il tirocinio nella scuola di specializzazione di Filosofia ammonta oggi ad una unità (sì), non è un refuso, un insegnante per tutti gli iscritti

alla scuola di specializzazione che abilita all'insegnamento di Filosofia, classi di concorso 36A - Filosofia, psicologia e scienze dell'educazione- e 37A -Filosofia e storia-). È logico allora pensare che forse è stata istituita una *nuova figura di sistema*, il *Tutor-supervisore* al quale assegnare non tanto l'attuazione pratica del tirocinio, quanto la **guida** della parte pratica e l'attuazione di quella teorica. Che siano stati, dunque, recepiti i messaggi del CUN e dei 40 Saggi? Immaginando allora di soffermare l'attenzione sulle possibili sue funzioni, probabilmente costui dovrà stimolare un gruppo misto, formato da docenti di ruolo (quegli altri docenti che dovranno essere invitati a ricevere in classe gli iscritti alla scuola - perché è inevitabile pensare che ne saranno coinvolti altri, e senza nessuna contropartita di semiesonero né di riconoscimento valido ai fini economici o giuridici) e neolaureati iscritti alla scuola; tale gruppo potrebbe compiere una riflessione teorica proprio sul "fare scuola", sulla programmazione, sulla razionalizzazione di tempi e contenuti, ecc...; tale riflessione, svolta in seminari o in laboratori, potrebbe diventare per i primi un motivo di auto-aggiornamento (computabile all'interno del fondo incentivante o di qualsiasi altra forma economica prevista dal nuovo contratto degli insegnanti oppure valutabile all'interno della progressione della carriera) e per i secondi una preparazione teorica di quanto andranno poi a "fare" in classe. Detto tutor, mettendo a frutto le competenze che gli sono proprie, potrebbe interessarsi:

1. dell'accoglienza iniziale degli iscritti alla scuola di specializzazione;
2. della preparazione teorica di una lezione;
3. della definizione di finalità e obiettivi specifici inerenti la singola lezione;
4. della strutturazione pratica della lezione con la previsione degli interventi didattici adatti allo scopo (testi, esercizi, tabelle, mappe...);
5. della preparazione di prove valutative;
6. della riflessione sui risultati e della ridefinizione di strategie per la revisione della prova di tirocinio.
7. del raccordo con le istituzioni esterne, Istituti superiori che siano o Provveditorato agli studi per l'attivazione della *formazione in servizio*.

Che sia questo ciò a cui ha pensato il legislatore quando ha previsto il tirocinio guidato o che abbia pensato ad altro, momentaneamente non è dato sapere.

Attendiamo risposte.

Armando Girotti

Una postilla: Ma non sarebbe forse il caso di valorizzare a tutti i livelli quella professionalità presente nella scuola superiore? Perché fermarsi alla scuola di specializzazione o ai corsi di perfezionamento? Perché non recuperare la già citata 341 che prevedeva il tirocinio anche per i laureandi mettendo in esecuzione quanto previsto dalla legge anche all'interno di quei corsi di laurea che danno l'accesso all'insegnamento? Perché non estendere la professionalità didattica acquisita da molti docenti della superiore anche nel sostegno ai neo-immessi in ruolo con un tutorato da svolgersi nella scuola nella quale costoro hanno vinto la cattedra? È necessario riprendere un adagio dalla scuola di Chartres e convincersi che siamo dei nani sulle spalle dei giganti che ci hanno preceduto; con questa consapevolezza, guardando davanti a noi, si potrebbe affrontare il discorso del docente che sceglie la pensione di anzianità, privando la scuola di quella professionalità che potrebbe invece essere utilizzata a vari livelli; la '*professionalità che va in pensione*' non fa crescere la scuola italiana, la lascia sempre con le stesse difficoltà, facendole ripercorrere sempre la stessa strada. Forse occorrerebbe rivalutare quelle competenze, laddove esistono, o farle emergere, per svecchiare non solo la didattica di chi avrà la fortuna di potersi iscrivere alle suddette scuole di specializzazione, ma anche quella dei molti che non potranno farlo, pur avendone desiderio e disponibilità mentale.