

NUOVA SECONDARIA

MENSILE DI CULTURA, RICERCA PEDAGOGICA E ORIENTAMENTI DIDATTICI

5

GENNAIO
2021

POSTE ITALIANE S.p.A. Sped. in A.P. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - LOM/BS/02953 - Edizioni Studium - Roma - Expédition en abonnement postal taxe perçue taxa riscossa - ISSN 1828-4582-Anno XXXVIII

**LA CINA IN AFRICA: POLITICA,
ECONOMIA, CULTURA**

**LA PANDEMIA E LA SCUOLA:
ULTIMA CHIAMATA?**

**MALINCONIA E DEPRESSIONE
NEL MONDO ANTICO**

HANS JONAS: PENSARE LA NATURA

**LE DUE MODERNITÀ. LE GRANDI SVOLTE
DEL PENSIERO SCIENTIFICO**

Studium EDITRICE
LA SCUOLA
edizioni

NUOVA SECONDIRIA RICERCA

5 gennaio
2021

ATTUALITÀ

CARLO MARZUOLI, *In tema di scuola e materiali di studio*, pp. 4-13

ANTONELLA NUZZACI, RITA MINELLO, *La povertà educativa tra istruzione universale, disuguaglianze sociali e culturali ed effetti cumulativi*, pp. 14-34

JESSICA PASCA, *La religione laica di John Dewey e di Aldo Capitini*, pp. 35-42

CLAUDIO PENSIERI, ANNA DE BENEDICTIS, TERESA IORI, LUCIA NOBILE, ROSSANA ALLONI, *L'orientamento iniziale dello specializzando. Case history di un sistema innovativo di didattica nel Policlinico Universitario Campus Bio-Medico di Roma*, pp. 43-57

DOSSIER

QUALE FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI NEL NUOVO MILLENNIO? TEORIE, RISULTATI DI RICERCHE EMPIRICHE, ANALISI COMPARATIVE, PROPOSTE ISTITUZIONALI E ORDINAMENTALI

Introduzione, di ALESSANDRA MAZZINI, pp. 59-60

FABIO BOCCI, INES GUERINI, AMALIA LAVINIA RIZZO, *I mediatori ludico-musicali come spazi inediti nella formazione degli insegnanti specializzandi per il sostegno. Esiti di una esperienza didattica e di ricerca all'Università Roma Tre*, pp. 61-80

DANIELA MACCARIO, PAOLA CORTIANA, *Video come strumento di accesso alle pratiche didattiche. Tra studio dell'azione di insegnamento e formazione dei docenti*, pp. 81-101

GIULIO D'URSO, ERIKA FAZZARI, *Un'analisi qualitativa delle azioni didattiche di un'insegnante: lo Shadowing*, pp. 102-114

VALENTINA PAGANI, *Formazione dei docenti universitari: innovazione e apprendimento continuo attraverso l'autovalutazione*, pp. 115-125

GIORDANA SZPUNAR, IRENE STANZIONE, GIANLUCA CONSOLI, *Lo sviluppo dell'intelligenza emotiva nella formazione iniziale dei docenti*, pp. 126-139

MICHELE DOMENICO TODINO, STEFANO DI TORE, ALESSIA SCARINCI, *Didattica a distanza e cyber attacchi: quale formazione per i docenti?*, pp. 140-153

CLAUDIO PIGNALBERI, *Il docente neoassunto: la coltivazione delle competenze generative per apprendere il futuro*, pp. 154-170

STEFANO PASTA, ANTONIO CUCINIELLO, *Insegnanti, competenze interculturali e pluralismo religioso. Un'analisi di situazioni-problema di fronte alla diversità religiosa*, pp. 171-188

DILETTA CHIUSAROLI, *Prospettive di sviluppo nella formazione iniziale degli insegnanti nei sistemi scolastici europei*, pp. 189-206

ELENA BALLARIN, PAOLO NITTI, *La didattica delle microlingue come elemento di formazione del personale docente. Un'indagine esplorativa*, pp. 207-223

CAROLINA M. SCAGLIOSO, *Riflessioni per una più compiuta professionalità dell'insegnante*, pp. 224-240

Quale formazione iniziale degli insegnanti nel nuovo millennio?

Teorie, risultati di ricerche
empiriche, analisi comparative,
proposte istituzionali e ordinamentali

Prospettive di sviluppo nella formazione iniziale degli insegnanti nei sistemi scolastici europei

Diletta Chiusaroli

La formazione iniziale degli insegnanti rappresenta un argomento “cardine” per ogni sistema di istruzione. Tale tematica, infatti, è da anni al centro dell’interesse politico e istituzionale sia in ambito nazionale che internazionale e rappresenta, al contempo, un ambito di particolare interesse scientifico.

Il presente lavoro si prefigge di approfondire gli aspetti salienti relativi alla formazione iniziale dei docenti a partire da un’analisi, anche in termini cronologici, delle principali tappe evolutive nei differenti contesti nazionali ed internazionali.

The initial education of a teacher is a cornerstone for every education system. As a matter of fact, this issue has been at the center of political and institutional interest for years both nationally and internationally and at the same time it represents an area of particular scientific interest.

This work aims to deepen the salient aspects linked to the initial training of teachers starting from an analysis, also in chronological terms, of the main evolutionary stages in different national and international contexts.

Parole chiave

Formazione docenti, professione docente, didattica disciplinare, tirocinio, reclutamento docenti

Keywords

Teacher training, teaching profession, disciplinary teaching, internship, teacher recruitment

Introduzione

La formazione iniziale degli insegnanti rappresenta un argomento “cardine” per ogni sistema di istruzione. Tale tematica, infatti, è da anni al centro dell’interesse politico e istituzionale sia in ambito nazionale che internazionale e rappresenta, al contempo, un ambito di particolare interesse scientifico. Alcune ricerche hanno tentato, pertanto, di tracciare alcune linee di orientamento relative a questo tema individuando in un buon percorso di formazione iniziale dei docenti almeno tre finalità principali (Perry E. e altri, 2019): imparare a insegnare, imparare a insegnare una materia, imparare a essere un insegnante. La formazione iniziale può essere organizzata, dunque, in diversi modi. Nell’indagine TALIS 2013 sono state considerate le seguenti tre componenti:

- **Contenuto:** è fondamentale che i futuri insegnanti abbiano sufficiente conoscenza accademica della/e materia/e che andranno ad insegnare.

- Teoria dell'insegnamento (pedagogia): gli insegnanti tirocinanti devono essere preparati teoricamente a insegnare la propria materia, a sostenere gli studenti nell'apprendimento e a gestire le classi.
- Pratica: è importante che i futuri insegnanti acquisiscano esperienza sul campo il prima possibile, il che include imparare ad affrontare questioni concernenti l'insegnamento e la gestione della classe in diverse situazioni.

Se tali orientamenti offrono una prospettiva abbastanza uniforme dell'argomento, è vero anche che nello spazio europeo, assieme ad indubbi elementi di convergenza, sono presenti ancora oggi modelli molto diversi, caratterizzati da elementi di forte differenziazione sul piano formativo, organizzativo e amministrativo. In tale contesto, la circoscrizione del campo di analisi non risulta sempre agevole, in quanto la formazione iniziale viene talora ristretta ai percorsi di preparazione relativi alla *pre-service education*, mentre in altri casi viene allargata ai processi di reclutamento e alle modalità di inserimento professionale (*professional education and development, induction, in-service training*). Nonostante i numerosi studi promossi da organismi istituzionali come Eurydice, OCSE e Unesco, un confronto esaustivo tra tali modelli appare, dunque, un'operazione particolarmente complessa. Il presente lavoro si prefigge di approfondire gli aspetti salienti relativi alla formazione iniziale dei docenti a partire da un'analisi, anche in termini cronologici, delle principali tappe evolutive nei differenti contesti nazionali ed internazionali.

La situazione di partenza a livello europeo

Secondo l'OCSE (2019) l'istruzione e la formazione iniziale rappresentano elementi decisivi per garantire la qualità del personale docente in quanto fornisce le conoscenze e le abilità per insegnare in modo efficace e per soddisfare le esigenze della propria istituzione e degli studenti. I requisiti per l'accesso alla formazione pre-servizio influenzano, infatti, le caratteristiche dei futuri insegnanti, sia in termini di quantità che di qualità.

Può essere utile, a questo punto, ricordare tramite un breve *excursus* le tappe principali delle politiche europee relative alla formazione universitaria degli insegnanti. Vanno richiamati anzitutto alcuni passaggi significativi di tale percorso: la "Dichiarazione della Sorbona" del 1998, (sottoscritta da Francia, Italia, Regno Unito) che ha avviato un processo di convergenza della formazione universitaria, le conferenze di Bologna del 1999 e di Praga del 2001. La constatazione di partenza di tali conferenze era stata che i sistemi educativi dei paesi dell'Unione presentavano ancora troppa distanza sia per quanto riguardava l'organizzazione e gli obiettivi (in particolare nel caso degli statuti professionali degli insegnanti), sia per quanto riguarda i modelli di formazione iniziale. In questa prospettiva, l'impegno prefissato era quello di allineare questi due assi. Il Consiglio d'Europa (Lisbona, 2000) aveva poi rafforzato tale orientamento individuando tra gli obiettivi strategici quello di "Aumentare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e formazione nell'Unione europea" dove viene posta l'attenzione alla necessità di migliorare l'istruzione e la formazione degli insegnanti e dei formatori dichiarando "Nel corso dei prossimi dieci anni una delle principali sfide cui saranno confrontati i sistemi d'istruzione e formazione sarà il miglioramento dell'istruzione iniziale e della formazione professionale degli insegnanti e dei formatori, per far sì che le loro conoscenze

e capacità corrispondano sia all’evoluzione sia alle aspettative della società, nonché alla composizione diversificata dei gruppi interessati”¹.

Tra gli studi più interessanti condotti riguardo tale tematica può essere utile menzionare il progetto di ricerca “*Teacher Education in Europe*” (Buchberger, 2000), condotto dalla rete *Thematic Network on Teacher Education in Europe*² e che ha interessato 15 Paesi europei: Austria, Belgio, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Italia, Irlanda, Lussemburgo, Paesi Bassi, Portogallo, Regno Unito, Spagna, Svezia. Il progetto ha avuto come momento iniziale di confronto la conferenza europea organizzata a Osnabrück nel 1995 in cui veniva segnalata la formazione iniziale degli insegnanti come un campo sempre più importante e convergente dell’insegnamento superiore dell’Unione Europea.

Tale ricerca costituisce un interessante spunto di analisi circa la formazione iniziale dei docenti in Europa. Infatti, lo studio proponeva una descrizione dell’evoluzione dei vari sistemi e un primo bilancio dei punti di comunanza e di differenziazione che caratterizzavano i vari Stati membri dell’Unione, formulando anche delle possibili linee di intervento per le politiche nazionali. Secondo questo studio comparativo la situazione si presentava molto diversa tra i vari Paesi.

A livello universitario (*pre-service*), i percorsi si caratterizzavano per un approccio multidisciplinare che chiamava in causa una molteplicità di discipline accademiche atte a fornire i contenuti di insegnamento. Al contempo, in quasi tutti i Paesi si era via via imposta la necessità di garantire una preparazione pedagogica generalmente integrata da un avviamento alle pratiche didattiche attraverso attività di tirocinio. La principale differenziazione dei modelli e dei sistemi veniva ricondotta da un lato alla scelta dei principi che ispiravano le politiche formative nazionali, dall’altro ai valori di riferimento assunti dalla “professione docente”.

In particolare, gli elementi di analogia e di differenza rilevati nei vari Paesi analizzati erano relativi agli aspetti sintetizzati nella Tabella 1.

Tabella 1 - Elementi di analogia e di differenza nei vari Paesi Europei

Analogie	Differenze
L’accesso alla formazione iniziale per gli insegnanti si era fatto progressivamente più selettivo.	I sistemi di formazione iniziale in servizio potevano variare molto secondo il grado di centralizzazione/decentralizzazione della <i>governance</i> e del grado d’autonomia concesso per ogni istituzione erogante la formazione iniziale.
La durata dei programmi di formazione iniziale andava aumentata progressivamente.	I sistemi di formazione iniziale in servizio cambiavano molto secondo la strutturazione

¹ Consiglio dell’Unione Europea, *Relazione del Consiglio (Istruzione) al Consiglio europeo "Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e di formazione*, 5980/01, 14 febbraio 2001.

² Buchberger F., Campos, Kallos, Stephenson eds., (2000). *The green paper on teacher Education in Europe – High quality teacher education for high quality education and training*, Thematic Network on Teacher Education in Europe TNTEE - European Commission (DG XXII).

	per target di utenza.
La formazione iniziale stava diventando obbligatoria per gli insegnanti delle scuole “speciali” (corrispondenti agli insegnanti di sostegno in Italia) e/o per quelli della formazione professionale iniziale.	Le istituzioni di formazione iniziale, inoltre, si distinguevano a seconda di dove erano collocate nel sistema di insegnamento superiore
Era in atto una tendenza generale che stava portando ad una formazione iniziale basata su percorsi universitari.	Le istituzioni di formazione iniziale avevano sviluppato modelli molto diversi di organizzare i programmi di studi.
I programmi di formazione iniziale stavano diventando sempre più formalizzati e standardizzati.	I programmi di studio erano organizzati in forme molto diverse.
Si notava una tendenza chiara in molti programmi di formazione iniziale a privilegiare una preparazione specificamente “professionale” dei docenti.	I programmi formativi variavano considerevolmente in termini di tempo.
In molti Paesi stava crescendo notevolmente l'importanza della formazione iniziale in servizio.	Cambiava il rapporto tra le istituzioni della formazione iniziale con le scuole e gli organismi per il miglioramento della qualità.

La formazione dei docenti ha assunto negli anni un ruolo sempre più rilevante nella definizione delle politiche europee e attraverso le varie Comunicazioni della Commissione al Parlamento europeo ed al Consiglio³, sono state inoltre osservate criticità relative sia alla preparazione di base dei docenti sia ai processi di aggiornamento in servizio, oltre ad una scarsa coerenza tra formazione iniziale, formazione in ingresso, formazione in servizio e sviluppo professionale continuo. A rendere il quadro ancora più complesso sono stati anche la mancanza di un quadro comune a livello europeo e uno scarso livello di investimento nella formazione degli insegnanti. Pertanto, si era raccomandato agli Stati membri di avviare riforme nazionali per garantire un adeguato ordinamento di tutti i processi riconducibili alla formazione iniziale degli insegnanti facendo in modo che le competenze dei docenti diventassero temi centrali del dibattito ai fini di garantire processi sostenibili di sviluppo professionale. Per portare avanti tali obiettivi venne istituito un apposito Gruppo di lavoro (*Istruzione e formazione 2020*), in cui gli Stati membri e la Commissione europea hanno lavorato insieme. Nella *Relazione congiunta 2015*, gli Stati membri e la Commissione hanno riconfermato il loro impegno nel portare a termine le azioni prefissate.

³ Comunicazione Della Commissione al Parlamento europeo ed al Consiglio, *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*, Bruxelles, 3 (2007).
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:IT:PDF>

Come osserva Cappa: «L'essere prerogativa nazionale dell'istruzione e la solidità delle differenti tradizioni nazionali, fanno sì che, nonostante i processi di armonizzazione, sussistano differenze marcate, da cui, però, si possono estrarre tendenze che accomunano gruppi di Paesi. Questo è ciò che ha fatto, lo scorso anno, il report di Eurydice dedicato alle Carriere degli insegnanti in Europa: accesso in ruolo, progressione di carriera, formazione in servizio, liberamente consultabile online in inglese e che svolge l'analisi di quarantatré sistemi educativi ed esplora diversi aspetti della professione docente.»

L'autore analizzando le tendenze più marcate rispetto ai vari sistemi di formazione osserva:

La programmazione degli ingressi in ruolo è ampiamente diffusa e influenza anche l'accesso alla formazione necessaria per diventare insegnanti, un accesso che, spesso, è demandato ai singoli istituti scolastici, pur in accordo con le istituzioni locali. In secondo luogo, la salienza del momento che intercorre tra la formazione e l'immissione in ruolo: quasi nella metà dei Paesi, la specifica formazione per diventare insegnanti è abilitante e non richiede ulteriori prove, mentre in un'altra ampia casistica è richiesta o una formazione aggiuntiva. È interessante notare che solo in sei paesi Spagna, Francia, Italia, Lussemburgo, Albania e Turchia, occorre superare un concorso comparativo. In diciassette Paesi, inoltre, l'immissione in ruolo è condizionata dalla verifica delle competenze attraverso un periodo più o meno ampio di prova. Nella stragrande maggioranza dei casi, vi sono due elementi dirimenti e che sono fondamentali per immaginare anche gli sviluppi del nostro contesto nazionale: a) il percorso di formazione per diventare insegnante è specifico e intreccia indissolubilmente le conoscenze disciplinari e le competenze pedagogiche, didattiche e psicologiche; b) vi sono la richiesta e lo sviluppo di una formazione continua di supporto alla professione insegnante. Tale impostazione è riscontrabile anche nella recente Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni, Sviluppo scolastico ed eccellenza nell'insegnamento per iniziare la vita nel modo giusto, del 2017 nel quale la qualità e la coerenza della formazione degli insegnanti, nonché l'attrattività – anche finanziaria – di questa professione giocano un ruolo fondamentale. È interessante notare, infine, come molte di queste indicazioni provengano anche dalle risultanze delle indagini OCSE TALIS.⁴

Il percorso della formazione iniziale dei docenti in Italia.

Facendo un passo indietro e ripercorrendo le tappe della formazione docenti in Italia, è possibile operare alcune riflessioni a partire dalla condizione dei docenti della scuola primaria. L'efficacia formativa della scuola primaria è stata, negli anni, sistematicamente condizionata dalla preparazione dei maestri. La legge Casati del 1859, istitutiva della scuola elementare, ne sanciva una struttura articolata in due cicli biennali dei quali solo il primo, che iniziava a sei anni, era a frequenza obbligatoria. Tale legge prevedeva anche l'istituzione di scuole normali triennali per la formazione dei maestri per essere ammessi alle quali bastava però aver compiuto

⁴ C. Cappa, (2019), *La centralità della formazione insegnanti in Italia (e in Europa): la proposta CUNSF*, « I Problemi della pedagogia», LXV: 413-430, 2019.

sedici anni per i ragazzi e quindici per le ragazze. Tale percorso era segnato da un profilo formativo estremamente debole ed indebolito ulteriormente dal fatto che per insegnare nel ciclo elementare inferiore bastava frequentare il primo biennio e sostenere l'esame per la patente d'insegnamento. Occorrerà attendere il 1998 per assistere ad un significativo cambiamento dovuto all'attuazione della legge 341 del 1990 (*Riforma ordinamenti didattici universitari*). Tale legge e i conseguenti decreti, pur disponendo percorsi diversi per la scuola primaria e per quella secondaria, sancivano il carattere fondamentalmente unitario della formazione alla professione docente nell'intero sistema scolastico: unitarietà che può essere ricondotta a una pluralità di elementi, tra i quali quattro appaiono determinanti perché segnalano un punto di non ritorno:

- 1) L'università rappresenta la struttura preposta alla preparazione dei futuri docenti, cioè l'istituzione formativa nella quale l'insegnamento è intrinsecamente legato alla ricerca: perciò la natura professionalizzante del percorso di formazione degli insegnanti va interpretata non in chiave riduttiva, quale mero addestramento, bensì in termini di forte integrazione continua e ricorsiva, tra un solido impianto culturale e scientifico e un altrettanto solido impianto metodologico, psicopedagogico e didattico: un impianto, dunque, che sappia ritrovare nella metodologia dell'analisi, della spiegazione del progetto e dell'azione il crinale esperto di valorizzazione della professionalità docente.
- 2) L'università non opera da sola, ma interagisce strettamente con il sistema scolastico. In questo senso il tirocinio è un elemento centrale del processo formativo del futuro insegnante. Pertanto, non lo si può intendere come mera applicazione di conoscenze e principi appresi in ambiente accademico, ma come criterio di falsificazione e, insieme motore di dinamizzazione delle teorie e dei modelli educativi o didattici, nel mentre essi vengono appresi e analizzati. Ogni altra soluzione è posticcia.
- 3) I Criteri generali che gli Atenei sono stati chiamati a definire gli Ordinamenti didattici dell'offerta formativa universitaria contenevano un consistente insieme di indicazioni comuni per la formazione degli insegnanti. Fondamentale era l'individuazione del profilo professionale dell'insegnante da formare. Ne derivava l'obbligo di progettare il relativo curriculum formativo, articolandolo su quattro aree:
 - a. formazione per la funzione docente;
 - b. didattica disciplinare;
 - c. laboratorio;
 - d. tirocinio.
- 4) Un'obiezione importante, il cui peso è stato a lungo sottovalutato, riguarda comunque l'intero impianto. Sulla base dell'esperienza degli altri Paesi europei, formazione e reclutamento degli insegnanti dovrebbero venire disciplinati contestualmente. Invece la già ricordata legge 341 del 1990, si configurava come un provvedimento relativo esclusivamente all'assetto didattico delle università. Il sistema di formazione iniziale degli insegnanti è stato costruito, peraltro, senza correlarlo in modo preciso con i meccanismi che regalano il loro reclutamento, e di fatto è risultato gravemente sbilanciato.

Facendo ancora un passo indietro è possibile osservare che la Riforma Gentile, nel 1923, aveva ridisegnato la formazione degli insegnanti della scuola elementare affidandola all'istituto magistrale di durata quadriennale (per le maestre degli asili fu mantenuta una scuola magistrale triennale). L'impianto formativo dei maestri subiva una curvatura in senso idealista: poiché l'educazione veniva vista come un atto di comunione spirituale tra il maestro e l'alunno, si doveva curare la cultura generale del docente, orientandola in senso umanistico e depurandola da qualsiasi aspetto tecnico-professionale. Così, la pedagogia veniva fusa con la filosofia, mentre venivano eliminate la didattica e la psicologia, nonché lo stesso tirocinio. Ne usciva un percorso formativo di carattere generale, privo di un vero valore professionalizzante. Il reclutamento dei docenti passava però a severi esami di concorso. Questo tipo di scuola attirò soprattutto una popolazione femminile di estrazione medio borghese, per la quale sembrava disegnata. Tuttavia, sebbene i Decreti delegati del 1974 introducessero la formazione universitaria per tutti i docenti, essi prevedono anche che nel frattempo rimessero in vita le modalità fino ad allora vigenti per quasi un quarto di secolo. Nacquero, quindi, i nuovi Ordinamenti del 1990, i quali istituirono il modulo organizzativo di tre insegnanti su due classi, prevedendo l'articolazione di specifiche responsabilità disciplinari. Tuttavia, la specializzazione di area disciplinare dei docenti si trovava ad essere affidata alla mera formazione in servizio, secondo una logica volta a rimediare le carenze di una preparazione universitaria del tutto generica. La necessità di passare ad un altro modello in grado di porre rimedio a tali problematiche era ormai macroscopica e, tuttavia, passerà quasi un decennio prima che venga istituito nel 1998 il Corso di Laurea in Scienze della formazione primaria di durata quadriennale.

La preparazione culturale del nuovo corso di laurea è stata irrobustita attraverso una buona presenza di crediti formativi dedicati alle varie discipline e alla loro didattica. In alcuni di questi Corsi, i crediti disciplinari vengono frammentati nell'arco delle varie discipline. La preparazione pedagogica in questa fase viene slegata da un'impostazione meramente teoretico-filosofica, e declinata secondo un'ampia articolazione che, pur serbandone anche una componente teoretica, si apre a un taglio scientifico e agli apporti delle scienze dell'educazione. Tuttavia, questo versante non risulta ben accordante con quello di preparazione didattico-professionale. La preparazione didattico-professionale, tuttavia, conosce in questa fase una soluzione avanzata e convincente. Da un lato viene istituito il tirocinio *in itinere*, sul campo, mentre dall'altro sono previsti un congruo numero di crediti per laboratori di vario tipo, superando la visione di una preparazione puramente teorica dell'insegnante. Si tratta per certi versi, dell'aspetto più innovativo e dinamico del nuovo Corso di laurea. Si passerà, successivamente, da un corso di laurea quadriennale a un corso di laurea quinquennale. In ogni caso, il riferimento del nuovo Corso di laurea quinquennale diventa quello del maestro unico. Di conseguenza il monte dei crediti disciplinari viene frammentato su tutto l'arco delle discipline curriculari.

Alle questioni di ingegneria istituzionale, tuttavia, si aggiungevano quelle relative alla necessità di assicurare indici e risultati incrementali di qualità dell'istruzione, dunque anche dell'insegnante. Gli ultimi anni del Novecento e il primo decennio del nuovo secolo hanno assistito, in Italia, al moltiplicarsi delle critiche nei confronti dell'operato delle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario. Tali critiche erano promosse da precisa

ideologia neo-liberista sul piano politico; ma venivano altresì coltivate e amplificate, nel segno di un diffuso pregiudizio antipedagogico, da larghi strati delle corporazioni accademiche disciplinari. Il dibattito internazionale che ha accompagnato su questo problema l'innovazione educativa e didattica in Italia ha, anche in questo caso, identificato nella formazione degli insegnanti il punto di leva strategico per promuovere la qualità dell'istruzione; ma ha anche riconosciuto agli insegnanti stessi un ruolo decisivo per l'attuazione sia delle riforme ordinamentali che di un miglioramento generalizzato della didattica e della relazione educativa negli ambienti di apprendimento scolastico.

Un'importante svolta nella formazione iniziale si ebbe luglio del 2004 con l'approvazione della Riforma della Scuola voluta dal ministro Moratti⁵ il cui articolo 5 era dedicato a riformare la formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria. La riforma poneva subito alcuni dubbi di sostanza:

a) Lauree Specialistiche per l'insegnamento nuove, oppure incardinate nelle attuali Lauree Specialistiche disciplinari? È noto che soprattutto nell'ambito delle facoltà umanistiche era diffuso il convincimento secondo il quale si sarebbe dovuto procedere all'attivazione di Lauree Specialistiche per l'insegnamento non attivandone di nuove ma scegliendo le Lauree Specialistiche che meglio si prestavano ad essere coronate dall'insegnamento. A questa opinione si contrapponeva, però, un'altra che, tenendo conto dell'esperienza già maturata della SSIS, considerava anche i numerosissimi problemi di raccordo tra le Lauree Specialistiche per l'insegnamento e le Lauree triennali disciplinari di riferimento: quale peso e valore riconoscere ai crediti formativi guadagnabili dagli studenti durante i corsi di laurea triennale e spendibile per le Lauree specialistiche per l'insegnamento? Come coniugare preparazione e disciplina?

b) Qualificazione delle lauree specialistiche per l'insegnamento. L'elaborazione dei piani di studio delle Lauree specialistiche per l'insegnamento avrebbe obbligato tutte le facoltà interessate a porre particolare e inedita attenzione alla specificità del curriculum formativo dei futuri insegnanti. A grandi linee si poteva prevedere che dei due anni di corso, il primo anno sarebbe stato riservato al completamento disciplinare; il secondo anno sarebbe stato utilizzato per assicurare l'area delle didattiche disciplinari quanto l'area della professionalità docente. Ma era altrettanto evidente che progettazione dei piani di studio delle Lauree Specialistiche per l'insegnamento non poteva essere dedotta dalle aspirazioni dei singoli settori disciplinari delle singole facoltà, ma avrebbe dovuto misurarsi con il profilo culturale e professionale dell'insegnante, e avrebbe dovuto, piuttosto, individuare un mix equilibrato tra formazione disciplinare e formazione professionale.

La breve parentesi del Governo Prodi, poi si limitò, per opera del suo ministro all'Istruzione, a separare l'acquisizione del titolo di abilitazione all'insegnamento dal reclutamento degli insegnanti (Concorsi a cattedra), pur mantenendo il diritto degli abilitati ad iscriversi alle Graduatorie permanenti per l'insegnamento nelle scuole pubbliche. Il ritorno di un Governo Berlusconi segnò, poi, una vivace ripresa della filosofia che aveva in ogni caso ispirato la Riforma Moratti. Le politiche di selezione sociale impresse dal Dicastero Gelmini al riordino della scuola statale interessarono anche il settore della formazione degli insegnanti secondari,

⁵ Legge 28 marzo 2003, n. 53.

producendo un Regolamento per la formazione degli insegnanti. Il Regolamento viene varato nel luglio del 2011, ma non affronta, come sarebbe stato necessario, il tema del reclutamento e prevede un percorso di formazione frantumato tra gli specialismi accademici, lontano dal mondo della scuola. La legge finanziaria del 2008 ha previsto un regolamento per disciplinare congiuntamente la formazione iniziale degli insegnanti e del loro reclutamento. Lo schema in questa fase prevede:

- Per la scuola primaria, una laurea magistrale (LM) abilitante, a ciclo unico quinquennale, sostanzialmente analoga al corso quadriennale.
- Per la scuola secondaria, un percorso disciplinare quinquennale, Laurea Triennale più Laurea Magistrale biennale seguito da un anno abilitante detto Tirocinio Formativo Attivo.

Il dibattito che lo schema stesso ha suscitato in varie sedi ed in particolare le forti contestazioni ricevute da parte dell'Associazione dei docenti, ha riguardato il modello per gli insegnanti secondari. Questo corso di Laurea Magistrale non ha una specifica caratterizzazione didattica e non viene progettata in stretta connessione con il Tirocinio Formativo Attivo. Fanno eccezione solo le abilitazioni scientifico-tecniche per la scuola di 1° grado. Manca, tuttavia, un ambiente formativo interdisciplinare, centrato sulla tematica educativa e sulla futura professione, interagente con il sistema scolastico.

La formazione dei docenti in Spagna

In Spagna i processi di cambiamento sociale, tecnologico, scientifico ed euristico incidono sulla *mission* e sulle finalità educative che tracciano le basi atte a regolare i processi finalizzati ad una formazione ottimale dei docenti. Il caso spagnolo può essere considerato un archetipo di quel moto onduoso, con un fare e disfare costante delle politiche educative. Tale complessità determina ancora di più la necessità di una buona formazione dei docenti della scuola secondaria in ambito pedagogico, didattico e disciplinare. La legge Generale sull'Educazione (1970) ha introdotto un nuovo organismo, gli Istituti delle Scienze dell'Educazione, assegnando loro la formazione iniziale dei docenti dell'insegnamento nella scuola secondaria, che si concludeva con il Certificato di Abilitazione Ppedagogica (CAP) e che ha significato un cambiamento essenziale per quanto riguarda la padronanza dei saperi pedagogici e didattici attraverso l'inclusione di pratiche seguite dai tutor. In Spagna la formazione si è incentrata per lungo periodo sostanzialmente nell'ambito disciplinare e scientifico di carattere accademico e con obiettivi tesi a formare il futuro docente. Il progetto di questa formazione pedagogica, complementare a quella iniziale incentrata sulle discipline, rappresenta un progresso valido e presuppone la preparazione nell'ambito del sapere pedagogico, la sfida della fase dell'educazione secondaria e la preparazione dei nuovi docenti. I programmi di avviamento alla Professione Docente della scuola secondaria istituiti nel 1970 e nel 1980 sono stati aggiornati e migliorati con la Legge Generale di Riordino del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) che fonda le nuove basi della scuola secondaria, obbligatoria e gratuita fino a 16 anni.

Tale processo formativo risulta essenziale per elevare la formazione generale e sottoporre a revisione le basi di una società democratica; in questo modo, questa legge comporta una grande

sfida, con alcune evidenti limitazioni derivanti dalla sua ampiezza⁶. L'inclusione educativa generale e il sistema di accesso ai diversi indirizzi educativi delle singole scuole generano nuove sfide tanto in relazione al sistema educativo, quanto ai veri protagonisti di questo cambiamento, ossia il corpo docente. La formazione del docente di scuola secondaria all'inizio del XXI secolo si è caratterizzata nel periodo compreso tra il 2000 e il 2004, come un tempo di ricerca di un modello maggiormente professionalizzante e di equilibrio tra le esigenze della formazione disciplinare e le necessità derivanti da una competenza pedagogica vicina e sensibile alle sfide di una scuola secondaria pur generalizzata e obbligatoria. La formazione del corpo docente in Spagna, per modificare la scuola secondaria, ha dovuto orientarsi alla costruzione del sapere professionale le cui basi poggiano su tre attività: ricerca della pratica, innovazione dell'insegnamento, padronanza delle competenze didattiche; le tre attività necessitano di essere attuate in un processo di complementarità, miglioramento e studio permanente.

La formazione per la scuola secondaria in Spagna dal 1970 ad oggi si è caratterizzata per differenti tappe evolutive. Il CAP ha riconosciuto che il certificato di Abilitazione Pedagogica aveva come requisito che gli studenti per l'insegnamento dovessero frequentare un corso di Formazione Universitaria realizzata nelle facoltà corrispondenti e si assume che è necessario partire dalla formazione disciplinare. Il nuovo Master adatto alle direttive europee per l'Istruzione Superiore prosegue sulla stessa linea, nella consapevolezza che occorre superare prima una laurea tecnica, come ad esempio Ingegneria oppure Conservatorio musicale superiore, come garanzia per conseguire poi la formazione pedagogico didattica programmata in funzione della nuova prospettiva che implica la continuità del modello formativo precedente. Durante questo periodo l'attenzione si focalizza sui saperi disciplinari, dalla prospettiva del cosiddetto approccio Content Knowledge, ovvero implica l'apprendimento di nuove scoperte culturali, artistiche, scientifiche e tecnologiche.

La formazione dei docenti in Francia

Dall'anno 1991, la formazione iniziale di tutti gli insegnanti francesi, appartenenti sia all'insegnamento pubblico che a quello privato con un contratto statale, è stata assicurata dagli istituti di insegnamento superiore denominati: Istituti Universitari di Formazione dei Maestri (IUFM). Alla stessa stregua, il sistema di formazione di tutti gli insegnanti francesi, quello di primo e di secondo grado, è stato unificato, ma dal 2007 attraverso una nuova legge di orientamento, gli IUFM sono stati integrati come scuola interna all'università. Dopo due decenni di formazione negli IUFM, lo sviluppo della formazione iniziale è rimesso in causa con l'istituzione nel 2009 della Riforma di Masterizzazione che ha collocato gli IUFM al livello del Master universitario, corrispondente in Italia, alla Laurea Magistrale o specialistica di durata biennale, e notevolmente condizionato da nuovo quadro istituzionale⁷. Nella formazione iniziale, l'Alternanza rappresenta una condizione imprescindibile per l'analisi della pratica e

⁶ La legge LOCE, 2002 entrerà in vigore in seguito al cambio del governo del 2004 e verrà promulgata definitivamente la Legge Organica sull'Educazione (LOE, 2006) nella quale si attuano i programmi di formazione iniziale dei docenti.

⁷ M. Altet, *Professionalisation et formation des enseignants par la recherche dans les IUFM: Avancées et questions vives*, "Recherche/formation des enseignants, Presses universitaires de Rennes, Rennes 2009, p.19-32.

quindi per la formazione professionalizzante. L'alternanza integrativa ha conferito un ruolo importante ai professionisti che accompagnano i tirocinanti sul campo per consentire la costruzione della professionalità insegnante. Il secondo principio ripreso nell'ambito della masterizzazione della formazione degli insegnanti consiste nel pensare la formazione a partire da un input attraverso le competenze professionali. Infatti, i testi di inquadramento, il capitolato elaborato dal datore rivolto all'istituto di formazione qual era l'IUFM, sono stati redatti partendo da un elenco di dieci competenze e dall'analisi dei compiti che concretamente un insegnante è tenuto ad assicurare. Tale processo consente di individuare i punti chiave, gli ambiti delle competenze che devono essere presi in considerazione nella formazione al fine di gettare le basi per la ricostruzione di una professionalità globale in divenire. La formazione dei Maestri in seno all'università è stata concepita al centro di un sistema di interazioni. Il lavoro intrapreso negli IUFM, sin dalla loro creazione, ha permesso di sviluppare un modello dell'insegnante da formare, che corrisponde a ciò che la letteratura pedagogica definisce docente professionista. Questo modello di formazione diventa il quadro di riferimento per gli IUFM. Si può definire formazione professionalizzante una formazione che mira ad una padronanza professionale e che colloca al primo posto le finalità partiche, che implica la conoscenza di discipline plurime e che sviluppa la specificità del sapere insegnare che insiste sull'importanza dei saperi per insegnare e dei saperi da insegnare. La professionalità degli insegnanti vale a dire l'acquisizione di conoscenze e d'identità tipiche della professione, si avvale di una formazione basata sulla costruzione di conoscenze professionali specifiche generate dalla ricerca e di competenze nonché della socializzazione attraverso i docenti professionisti. Nel 2007 malgrado quest'impegno in un processo di professionalizzazione, rimanevano degli ostacoli da superare in numerosi IUFM con un programma di formazione spesso in tensione tra logica disciplinare e logica di ricerca. I formatori sono così chiamati a servire da interfaccia fra ricerca e pratica. Con la formazione universitaria dei docenti, gli istituti hanno selezionato dei docenti-ricercatori che hanno formato delle equipe di ricerca con dei formatori non universitari, affinché questi ultimi possono intraprendere o essere coinvolti in progetti di ricerca che consentono loro di criticare le fondamenta della loro formazione. Infatti, a partire dal 2009 la formazione dei docenti si è profondamente trasformata senza che sia stato chiaramente definito un nuovo modello. Eppure, gli obiettivi della riforma così presentata sembrano inserirsi in un processo di professionalizzazione dove il livello di selezione per concorso del personale docente è innalzato a *master*. Gli studenti sono progressivamente preparati al mestiere prima dei concorsi. Così dalla loro creazione e integrazione nell'Università, gli IUFM testimoniano un'evoluzione molto importante nella concezione e nella formazione dei docenti accumulando un'eredità indiscutibile, dove la scommessa da vincere è quella di una formazione universitaria adeguata agli altri Paesi europei. Oggi in Francia, gli studenti devono sostenere un concorso alla fine del quarto anno della formazione iniziale (Master 1). I candidati che lo superano seguono un programma di avvio alla professione (che fa parte della formazione iniziale degli insegnanti) durante il quale vengono retribuiti come insegnanti tirocinanti/dipendenti pubblici per le attività di insegnamento. Coloro che invece non lo superano, possono continuare con il livello Master 2. Durante il secondo anno di questo Master, effettuano un tirocinio in una scuola (8-12 settimane) al posto di un programma di

avvio alla professione e non sono retribuiti per le attività di insegnamento. Alla fine del quinto anno possono sostenere il concorso e, se lo superano, seguire un programma di avvio alla professione durante il quale vengono retribuiti come insegnanti tirocinanti/dipendenti pubblici per le attività di insegnamento.

In Francia, attualmente, la formazione degli insegnanti è assegnata agli Istituti Nazionali Superiori del Professorato e dell'Educazione (Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation - INSPÉ) – eredi delle Scuole Superiori dell'Insegnamento e dell'Educazione (Écoles supérieures du professorat et de l'éducation - ESPÉ) – che propongono percorsi di formazione iniziale (i Master biennali Professioni dell'insegnamento, dell'educazione e della formazione: Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, MEEF) e continua (i diplomi universitari e i percorsi di specializzazione)

La formazione dei docenti in Germania

La Repubblica Federale di Germania rappresenta uno Stato la cui Costituzione, agli articoli 20 e 30, assegna l'autonomia nei settori istruzione e cultura alle 16 regioni, ciascuna denominata *Land*. Nell'ambito della suddetta autonomia rientra altresì il diritto di ciascun *Land* di organizzare il sistema scolastico a propria discrezione e di gestire autonomamente in modo decentralizzato la formazione degli insegnanti. Ciò significa che la formazione degli insegnanti in Germania è regolata in modo differente a seconda del *Land*. Le diverse tipologie di scuola del sistema scolastico differenziato tedesco si sono tuttavia sviluppate in maniera molto diversa l'una dall'altra nei 1500 anni di storia della scuola. Il sistema scolastico tedesco consiste in diversi tipi di scuola sviluppatasi in periodi storici differenti. In linea di massima è possibile tracciare una differenza tra le Scuole di formazione generale, Scuole di formazione professionale e Scuole speciali per allievi con difficoltà di apprendimento. Indipendentemente dal percorso di studi superiori, nacque nella Germania nel XV/XVI secolo il cosiddetto Sistema scolastico primario, le cui origini risalgono all'insegnamento elementare impartito nelle prime classi delle scuole cittadine di livello superiore.

In queste scuole, gli allievi imparavano a leggere e a fare i conti. Queste scuole elementari venivano gestite normalmente dalle parrocchie locali, che spesso affidavano ai loro sacrestani o sacristi il compito di insegnare la lettura, la scrittura, la matematica, la religione e i canti di chiesa. Per gli insegnanti di scuola elementare non esisteva una formazione istituzionalizzata. Solitamente avevano imparato a leggere e scrivere da soli oppure erano stati allievi di un cattedraro, entrato nel mondo dell'insegnamento come assistente. Questa situazione cambiò radicalmente alla fine del XVIII secolo, quando nella città furono organizzati i primi seminari sull'insegnamento e nacquero le cosiddette Scuole Normali, nelle quali professori di cattedra qualificati preparavano gli insegnanti sia per gestire le scuole che per dare lezioni. Nel sistema tedesco, le origini più antiche sono da attribuirsi ai licei che, attorno al VI-VIII secolo hanno gettato le basi del sistema scolastico. Queste scuole furono fondate per i giovani chierici, ma anche per i laici che vivevano nelle vicinanze dei conventi e cattedrali. Gli insegnanti di queste scuole erano chierici e lo furono fino alla prima metà del XIX secolo, quando il professorato fu scisso dal sacerdozio, per dare vita ad una figura a sé stante: il filologo. Il metodo di insegnamento seguì per decenni le basi argomentative filosofiche-teologiche: ipotesi e

dimostrazione, interrogazione e risposta occupavano una posizione prioritaria. Dopo il 1945, la formazione degli insegnanti nelle zone di occupazione della Germania Ovest fu organizzata in maniera distinta in base al tipo di scuola. Gli insegnanti di scuola elementare dovevano frequentare un istituto superiore, un'università o un'accademia di carattere pedagogico. Il percorso di studio era di natura specialistica e gli istituti erano centri di formazione per futuri insegnanti simili a scuole superiori di avviamento professionale. L'offerta formativa comprendeva lo studio di materie fondamentali come le scienze dell'educazione, le materie scolastiche approfondite nello specifico e la pratica dell'insegnamento. La formazione veniva integrata da una fase di apprendimento della capacità di insegnamento ai giovani allievi, che si concludeva a sua volta con un secondo esame. Dopo il 1945, nelle zone di occupazione della Germania Est, la formazione degli insegnanti avveniva tramite brevi percorsi di studio. La formazione degli insegnanti per altre tipologie di scuola, in particolare per le scuole professionali si è sviluppata alla fine del XVIII secolo in modo complementare ad una formazione professionale sempre più differenziata destinata a giovani e adulti. Pertanto, il percorso di studi a indirizzo professionale si orientava verso materie tecniche, economiche o commerciali, come quelle insegnate nelle scuole superiori di carattere tecnico o commerciale. Le scuole di formazione professionale prendono quindi in considerazione tanto la molteplicità dinamica degli ambiti lavorativi con i rispettivi requisiti professionali specifici, quanto la necessità di possedere basi generali e teoriche indipendentemente dall'attività lavorativa che si intende svolgere. In sintesi, si può dire che alla fine di questa lunga storia di sviluppi è venuta a consolidarsi la seguente struttura organizzativa della formazione degli insegnanti in Germania: la formazione di insegnanti di scuola primaria e dei licei parte da un modello concettuale a due fasi.

La prima fase consiste in una formazione dell'insegnante completamente accademica all'università o presso una Scuola Pedagogica che fornisce la componente scientifico-specialistica e quella relativa alle scienze dell'educazione di intensità diversa a seconda del tipo di scuola.

La seconda fase consiste nel tirocinio e una fase iniziale di affiancamento sul lavoro che avviene nelle scuole stesse con finalità di acquisire competenze pratiche nell'ambito dell'insegnamento e dell'istruzione, ed è comunque integrata da riflessioni teoriche durante i cosiddetti seminari di approfondimento. Entrambi le fasi coincidono con un esame di stato: la fase universitaria equipollente con il primo esame di stato; la seconda fase di formazione tramite tirocinio e seminari con il secondo esame di stato. Le innovazioni della fase di riforma hanno influenzato in modo particolare il mondo della formazione degli insegnanti. Il concetto stesso di insegnamento ha subito una sorta di scientifizzazione. All'inizio degli anni Sessanta del secolo scorso, la formazione degli insegnanti specializzati avveniva nell'università con un percorso di studi altamente specializzato, che a livello di difficoltà era simile agli studi che rilasciavano un diploma di laurea in facoltà scientifiche o umanistiche. Inizialmente gli allievi dovevano studiare tre materie di insegnamento, ridottesi in seguito a due. In misura minore, tra gli argomenti di studio vi erano la pedagogia e la psicologia. Successivamente in Germania si svilupparono le scuole speciali, originariamente sviluppatesi dalle scuole differenziali e destinate ad allievi con ritardi mentali, sordomuti o ciechi, si trovavano nell'immediata

vicinanza delle scuole elementari e fino al XX secolo ne erano considerate parte integrante. Negli anni Settanta prende piede una riforma generalizzata dei curricula e dei sistemi istituzionalizzati di formazione degli insegnanti. All'epoca, l'unica eccezione sono stati i *Länder* che hanno mantenuto i loro istituti pedagogici equipollenti. Il periodo di formazione obbligatoria per i futuri insegnanti di scuole elementari, medie inferiori e superiori è stato fissato per tutti a sei semestri, che diventano otto per gli insegnanti orientati a cattedra di liceo. Nello stesso periodo, tramite il Piano di ristrutturazione per la formazione del 1970, il Consiglio Superiore dell'Educazione nella Repubblica Federale di Germania definì *ex novo* i compiti degli insegnanti riassumendoli in cinque aree fondamentali, ovvero: insegnamento, educazione, consulenza, valutazione e innovazione. Allo stesso tempo, nel mondo universitario, la cosiddetta didattica specializzata si è sviluppata trasformandosi in un vero e proprio ambito di ricerca tra le materie umanistiche e la didattica generale già presente nella formazione degli insegnanti nella scuola elementare a livello pre-accademico.

Oggi in Germania, il servizio preparatorio retribuito obbligatorio presso la scuola (*Vorbereitungsdienst*) è considerato un programma obbligatorio di avvio alla professione. Tutti i laureati (con un primo esame di Stato o una laurea di secondo livello in formazione iniziale degli insegnanti, a seconda del *Land*) devono effettuare tale servizio per superare il secondo esame di Stato, condizione necessaria per essere abilitati e ottenere un posto di insegnante a tempo indeterminato. È inoltre raccomandato un sostegno all'inizio della carriera fornito all'inizio del primo contratto per i docenti a pieno titolo e spetta ai *Länder* decidere il tipo di misure di sostegno da attuare.

Coniugare la formazione degli insegnanti con le esigenze di apprendimento degli studenti europei: analisi dei principali documenti programmatici.

Nel Rapporto della Commissione europea/EACEA/Eurydice⁸ del 2018 sono stati presi in considerazione soprattutto alcuni degli aspetti della vita professionale degli insegnanti, incluso come gli insegnanti laureati accedono alla professione, sviluppano le loro competenze e progrediscono nella carriera. Oltre al tema della formazione iniziale dei docenti, il *Rapporto 2018* analizza anche ulteriori aspetti che risultano particolarmente significativi nella progettazione di modelli efficaci di gestione dei sistemi d'istruzione. Gli aspetti più rilevanti vengono di seguito riportati.

- La pianificazione preventiva specifica per l'offerta e la domanda di docenti viene realizzata dalla maggior parte dei Paesi europei. Sono le autorità educative di livello superiore che svolgono tale compito in quasi tutti i paesi in cui è previsto ad eccezione della Comunità fiamminga del Belgio, Austria, Svezia, Regno Unito, Scozia e Svizzera dove, invece, sono le autorità di livello locale ad operare tale pianificazione. Mentre molti sistemi d'istruzione si basano soltanto su una pianificazione a breve termine, in alcuni paesi essa è accompagnata da previsioni a più lungo termine per affrontare le sfide attese nel medio lungo periodo. I sistemi d'istruzione che effettuano una

⁸ Cfr. Commissione europea/EACEA/Eurydice

pianificazione a lungo termine (alcuni, arrivano a pianificare fin oltre i 10 anni successivi) sono Danimarca, Germania, Paesi Bassi, Finlandia e Norvegia.

- Per ciò che concerne il reclutamento degli insegnanti, vengono reclutati soprattutto da scuole o autorità locali. Nella maggior parte dei sistemi d'istruzione europei, le scuole o le autorità locali sono responsabili del reclutamento degli insegnanti. Tale approccio decentralizzato si basa di solito su un sistema di reclutamento aperto e significa che i posti vacanti vengono gestiti direttamente da scuole o autorità locali e i docenti presentano domanda per gli specifici posti vacanti. Le autorità educative di livello superiore sono in genere responsabili dell'assunzione dei docenti nei sistemi d'istruzione in cui il reclutamento si basa su concorsi o graduatorie.
- La fase di avvio alla professione dei futuri docenti o dei docenti all'inizio della carriera esiste nella maggior parte dei sistemi d'istruzione ed è obbligatoria in 26 di essi. Nonostante l'organizzazione del processo di avvio alla professione possa essere differente tra i vari paesi, alcuni elementi sono comuni (*mentoring*, lo sviluppo professionale, l'apprendimento tra pari e il sostegno del dirigente scolastico). In quasi tutti i paesi in cui la fase di avvio alla professione è obbligatoria, gli insegnanti vengono valutati al termine di tale periodo, al fine di verificare che abbiano acquisito le necessarie competenze pratiche per lavorare in modo autonomo. Tale valutazione può far parte di un processo più completo e formale di certificazione delle capacità di insegnamento.

Il *Rapporto*⁹ rende disponibili anche informazioni relative ai programmi di avvio alla professione (tirocinio professionale e/o *induction*). L'avvio alla professione è solitamente organizzato all'inizio del primo contratto di lavoro di un insegnante laureato in una scuola e, in alcuni sistemi, si svolge durante il periodo di prova. Laddove esistente, tale periodo dura di solito un anno, sebbene in Grecia e in Spagna si protragga solo per alcuni mesi. In Irlanda, Lussemburgo e Liechtenstein, invece, esso deve essere completato entro tre anni dall'inizio. In Germania, Francia e Austria, viene effettuato invece nel quadro della formazione iniziale.

Nonostante il settore dell'istruzione e della formazione sia di esclusiva responsabilità degli Stati membri e non sia pertanto materia di competenza della politica comune europea, fin dagli anni Novanta si è lavorato a livello europeo per rafforzare la cooperazione in tale ambito. I Ministri dell'istruzione dell'UE hanno adottato nel 2015 la cosiddetta Dichiarazione di Parigi: *Declaration on promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*. La Dichiarazione mira alla promozione della cittadinanza europea e dei valori comuni di libertà, tolleranza e non discriminazione proprio attraverso l'istruzione.

Infatti, citando la stessa Dichiarazione, è sempre più importante cooperare e coordinarsi, scambiare idee e pratiche possano essere condivise in tutta l'Unione europea, al fine di:

- garantire che i bambini e i giovani acquisiscano competenze sociali, civiche e interculturali, promuovendo valori democratici e diritti fondamentali, inclusione sociale e non discriminazione, nonché cittadinanza attiva;

⁹ Cfr. Rapporto Eurydice 2018.

- rafforzare il pensiero critico e l'alfabetizzazione mediatica, in particolare nell'uso di Internet e dei social media, in modo da sviluppare la resistenza a tutte le forme di discriminazione e indottrinamento;
- promuovere l'istruzione dei bambini e dei giovani svantaggiati, garantendo che i sistemi di istruzione e formazione europei rispondano alle loro esigenze;
- promuovere il dialogo interculturale attraverso tutte le forme di apprendimento in cooperazione con altre politiche e parti interessate.

Questi obiettivi sono stati e sono sostenuti a livello europeo, oltre che dal programma Erasmus+, che permette agli attori del settore Education di collaborare fattivamente su obiettivi comuni, dal quadro politico strategico per la cooperazione europea nell'istruzione e formazione, il cosiddetto ET 2020 (Education and Training 2020), adottato, ormai più di dieci anni fa, dal Consiglio dei ministri dell'istruzione.

Tale quadro deriva dalla più ampia Strategia Europa 2020, la strategia decennale per la crescita e l'occupazione che l'Unione europea ha varato nel 2010 dandosi cinque obiettivi quantitativi che riguardano l'occupazione, la ricerca e sviluppo, il clima e l'energia, l'istruzione, l'integrazione sociale e la riduzione della povertà. In particolare, nel settore istruzione e formazione l'Unione europea ha stabilito, attraverso l'adozione nel 2009 del quadro ET 2020, i seguenti 4 obiettivi strategici a lungo termine per guidare la cooperazione fino al 2020:

1. Fare in modo che l'apprendimento permanente e la mobilità divengano una realtà. È necessario proseguire i lavori di attuazione delle strategie di apprendimento permanente, di sviluppo dei quadri nazionali delle qualifiche collegati al Quadro europeo delle qualifiche e di creazione di percorsi di apprendimento più flessibili. Occorre intensificare la mobilità e applicare i principi sanciti nella Carta europea di qualità per la mobilità.
2. Migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione. Tutti i cittadini devono essere in grado di acquisire le competenze fondamentali; l'eccellenza e l'attrattiva dell'istruzione e della formazione devono essere sviluppate a tutti i livelli.
3. Promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva. Le politiche d'istruzione e di formazione devono fare in modo che tutti i cittadini siano in grado di acquisire e sviluppare le loro competenze professionali e le competenze essenziali necessarie per favorire la propria occupabilità e l'approfondimento della loro formazione, la cittadinanza attiva e il dialogo interculturale. Lo svantaggio educativo dovrebbe essere affrontato fornendo un'istruzione della prima infanzia di qualità elevata e un'istruzione inclusiva.
4. Incoraggiare la creatività e l'innovazione, inclusa l'imprenditorialità, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione. Occorre incoraggiare l'acquisizione di competenze trasversali da parte di tutti i cittadini e garantire il buon funzionamento del triangolo della conoscenza (istruzione/ricerca/innovazione). Occorre promuovere i partenariati tra il mondo imprenditoriale e gli istituti di formazione, e incoraggiare comunità di apprendimento più ampie, che comprendano rappresentanti della società civile e altre parti interessate. Si tratta, come si può notare, di obiettivi strategici molto ampi. Pertanto, è stato necessario stabilire una sorta di sotto-obiettivi più concreti, e quindi più

facilmente misurabili, chiamati benchmark o target, ossia parametri di riferimento del rendimento medio europeo. In pratica, per ciascun parametro è stato stabilito un valore percentuale medio europeo che i sistemi educativi degli Stati membri dovrebbero raggiungere entro il 2020.¹⁰

Conclusioni

Negli ultimi due decenni risultano evidenti sia i progressi ottenuti dalla ricerca educativa sul piano metodologico e documentale, sia gli elementi di convergenza che hanno interessato i vari Paesi dell'Unione Europea sulla base delle politiche comunitarie e dei processi di globalizzazione. Tuttavia, dall'analisi dei documenti disponibili sullo stato, sulle tendenze e sui problemi relativi alla formazione iniziale dei docenti, è possibile riscontrare una situazione piuttosto discontinua tra i vari Paesi europei dovuta principalmente all'evoluzione storica di tali sistemi fortemente condizionati dai contesti culturali e dalle scelte politiche. A partire da tali considerazioni, è opportuno osservare come tali tematiche potrebbero essere riviste ed implementate in un'ottica di maggior organicità e tenendo conto di tre orientamenti tra loro complementari, relativi a:

- Implementazione e miglioramento delle politiche scolastiche al fine di operare una progressiva uniformità nella formazione iniziale degli insegnanti, attraverso un raccordo organico tra reclutamento, formazione iniziale e formazione in servizio (Isidori, 2003).
- Ridefinizione dei modelli e i contenuti della formazione iniziale considerando i mutevoli cambiamenti che caratterizzano la società odierna.
- Rinnovamento dei percorsi di formazione verso una nuova organizzazione che arricchisca la formazione universitaria (in coerenza con gli orientamenti comunitari europei di riforma dell'istruzione universitaria e superiore) con quella sul campo.

In qualsiasi caso, la formazione rappresenta la grande risorsa per il miglioramento delle procedure didattiche. È poco prevedibile che le cose migliorino da sole o che avvenga per un semplice atto di volontà degli interessati, il che significa che la normale condizione è che l'insegnante svolga la propria opera al meglio delle sue capacità. Perciò se si intende produrre un'innovazione o si desidera migliorare lo sviluppo di quanto già si stia facendo, è imprescindibile promuovere la formazione che prepari allo scopo.

Diletta Chiusaroli
Università di Cassino e del Lazio Meridionale

Riferimenti bibliografici

Alberti A., *La riforma della scuola elementare. Il modulo organizzativo*, La Nuova Italia, Firenze 1990.
Altet M., *Professionnalisation et formation des enseignants par la recherche dans les IUFM: Avancées et questions vives*, "Recherche/formation des enseignants, Presses universitaires de Rennes, Rennes 2009, p.19-32

¹⁰ I sistemi scolastici europei al traguardo del 2020. L'analisi comparativa nel nuovo Quaderno di Eurydice Italia. eurydice. di Costanza Braccesi. https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2020/05/Quaderno_44_file-per-WEB.pdf.

- Baldacci M. (a cura di), *La formazione dei docenti in Europa*, Bruno Mondadori, Milano 2013.
- Bertagna G., *Formazione iniziale e reclutamento dei docenti: nuove basi per la ripartenza*, «Nuova Secondaria» 1, 2020 pp. 2-7
- Bertagna G., *La scuola al tempo del covid tra spazio di esperienza ed orizzonti d'attesa*, Studium, Roma 2020
- Braccesi, C. (2020). I sistemi scolastici europei al traguardo del 2020. L'analisi comparativa nel nuovo Quaderno di Eurydice Italia. eurydice. https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2020/05/Quaderno_44_file-per-WEB.pdf.
- Buchberger F., Campos, Kallos, Stephenson eds., *The green paper on teacher Education in Europe – High quality teacher education for high quality education and training*, Thematic Network on Teacher Education in Europe TNTEE - European Commission (DG XXII) 2000.
- Cappa C., *La centralità della formazione insegnanti in Italia (e in Europa): la proposta CUNSF*, «I Problemi della pedagogia», LXV: 413-430, 2019.
- Cavalli A., (Ri)Costruire la Professionalità degli Insegnanti, Annali dell'istruzione, anno 2003 (1-2).
- Commissione della Comunità Europea, *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*. Comunicazione della Commissione al Congresso del Parlamento europeo, Bruxelles, 3 agosto 2007.
- Commissione europea, *Developing coherent and system-wide Induction Programmes for beginning Teachers. A Handbook for policymakers*, 2010.
- Commissione europea, *Sviluppo di programmi di introduzione alla professione coerenti e sistematici per insegnanti principianti: una guida per i responsabili politici. Documento di lavoro dei servizi della Commissione*. SEC 2010.
- Commissione europea/EACEA/Eurydice, *La carriera degli insegnanti in Europa: accesso, progressione e sostegno*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, 2018.
- Comunicazione Della Commissione al Parlamento europeo ed al Consiglio, *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*, Bruxelles 2007.
- Isidori E., *La formazione degli insegnanti principianti. Problemi e strategie*, Morlacchi editore, Perugia 2003.
- Perry E., Booth J., Owen D., Bower K., *The Curriculum for Initial Teacher Education: Literature Review*, Sheffield Institute of Education, Sheffield Hallam University 2019.
- Salatin A., *La formazione iniziale degli insegnanti in Europa*, <http://www.isre.it/2020/05/01/la-formazione-iniziale-degli-insegnanti-in-europa/> 2020
- Santoni Rugiu A., *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Carocci, Roma 2006.
- Zabalza M.A., *Competencias personales y profesionales en el Pràctium*, Actas sobre el VI Simposio International de Practicas Escolares 2001.