

*Dall'Italia all'Europa.  
Politica scolastica e formazione docente*

*a cura di Luciana Bellatalla*

## **Indice**

1. <i>Unica certezza, l'incertezza: il TFA italiano</i> , di Luciana Bellatalla	p. 4
1. Premessa	p. 4
2. Una sommaria comparazione	p. 5
3. Il futuro italiano	p. 8
2. <i>La formazione degli insegnanti in Portogallo: riflessioni sul modello attuale</i> , di Joaquim Pintassilgo	p. 14
1. Premessa	p. 14
2. Il Decreto-Legge n. 43/2007 e l'istituzionalizzazione di un nuovo modello di formazione degli insegnanti (l'esempio dell'Università di Lisbona)	p. 15
3. Riflessioni su alcuni problemi posti dal modello e dalla sua implementazione	p. 21
3. <i>La formazione docente in Francia</i> , di Sandro Baffi	p. 25
1. Premessa	p. 25
2. I concorsi	p. 26
3. I percorsi formativi	p. 28
3.1 <i>Prima del 1991</i>	p. 28
3.2 <i>Dopo il 1991</i>	p. 29
3.3 <i>Percorsi formativi durante la «Licence»</i>	p. 30
3.4 <i>Percorsi formativi durante la preparazione ai concorsi</i>	p. 30
3.5 <i>Percorsi formativi dopo il concorso</i>	p. 31
3.6 <i>L'Agrégation</i>	p. 32
4. La riforma	p. 32
4.1 <i>Disposizioni transitorie</i>	p. 32
5. I nuovi concorsi	p. 33
6. I nuovi percorsi formativi	p. 35
7. Conclusione	p. 36
4. <i>La formazione degli insegnanti in Germania</i> , di Gerwald Wallnöfer	p. 38
1. Frantumazione dei percorsi formativi	p. 38

2. Uffici scolastici competenti per i diversi corsi di laurea	p. 40
3. Tirocinio	p. 41
4. Laurea e abilitazione all'insegnamento	p. 42
5. Insegnanti di sostegno: un settore a parte	p. 42
6. Modelli di apprendimento orientati all'in- e all'output	p. 43
7. Trasmissione o transazione	p. 45
8. Per un approccio integrato	p. 46
<i>5. La formazione iniziale dei docenti in Spagna,</i> di Antonio Viñao Frago	p. 48
1. Cenni storici	p. 48
2. Gli anni recenti	p. 49
3. Un master per diventare docenti di scuola secondaria (2009 – ?)	p. 50
4. Problemi di formazione, corporativismo ed interessi: perchè un “cattivo” sistema è durato tanto a lungo?	p. 51
Schema riassuntivo: <i>Come si diventa insegnanti in Europa</i>	p. 55
<i>Abstracts</i>	p. 56

## *Unica certezza, l'incertezza: il TFA italiano*

Luciana Bellatalla

### **1. Premessa**

Prima di entrare in argomento e di lasciare spazio ai colleghi stranieri che hanno accolto la nostra richiesta di collaborazione e che ringraziamo cordialmente per questo, è opportuno spendere qualche parola per chiarire il senso e lo scopo di questo numero, anch'esso monografico come quello che l'ha preceduto, degli "Annali della didattica e della formazione docente".

Il comitato di redazione ha deciso, infatti, dopo il bilancio sull'attività svolta nei dieci anni di vita della Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS) di guardare al problema della formazione iniziale ed in servizio degli insegnanti da una prospettiva ampia e con un orientamento comparativo, che permette di prendere in considerazione le scelte politiche e le attività concretamente svolte nei principali Paesi europei.

E ciò almeno per due motivi.

Innanzitutto, da parecchi anni a questa parte in maniera sempre più chiara e più decisa, almeno a partire da Berlinguer, la politica scolastica italiana si è mossa nella direzione di adeguare la struttura del sistema d'istruzione nazionale, la cui durata, i cui contenuti curriculari ed i cui obiettivi sono stati riformati a questo scopo, alle scelte ed ai modi organizzativi degli altri Paesi europei. La finalità dichiarata, condivisa e in via di principio, condivisibile, era ed è quella di consentire mobilità di studenti ed equipollenza dei titoli di studio, in vista di una futura occupazione dei giovani all'interno dell'Unione Europea, indipendentemente dalla nazione di provenienza. Una volta realizzata l'unione monetaria, era ed è auspicabile, infatti, che si realizzasse e che si realizzi anche una vera e propria unificazione politica e culturale al punto che gli scambi di risorse tecniche, di lavoratori, di studenti vadano nella direzione della costruzione di una vera e propria casa comune, che dilati il concetto di nazione e faccia acquisire la consapevolezza di un'identica e partecipata cultura sovranazionale.

In secondo luogo, non possiamo dimenticare che in Italia il problema della formazione iniziale ed in servizio dei docenti è in una fase cruciale ed in un momento di passaggio, dopo la chiusura della SSIS nel luglio del 2008 e nell'attesa della messa in atto della proposta

Gelmini, modellata sui risultati della Commissione Israel. Se, dunque, nel numero zero degli “Annali della didattica e della formazione docente” è stato opportuno tracciare, come ho ricordato, un bilancio – a partire dall’esperienza della SSIS ferrarese e dell’Emilia Romagna – di una proficua ed appassionata attività, anche formulando proposte per il futuro, ora è il momento di partire da queste proposte, di confrontarle con le intenzioni ministeriali e con le pratiche attuazioni di altri Paesi, a noi vicini per organizzazione politica, per struttura sociale, cultura ed ideali.

Certo, non bisogna nascondersi dietro facili slogan o frasi ad effetto. La nostra è una situazione difficile, anzi particolarmente difficile sia per la storia della formazione docente in Italia sia per il vuoto di regole a cui la decisione di chiudere la SSIS ha condotto. E quando parlo di vuoto di regole, non intendo dire soltanto che, neppure dopo la presentazione, nel settembre scorso, del decreto sulla futura preparazione docente da parte del MIUR, ci è chiaro come potremo e dovremo procedere, dal momento che, come vedremo, il ministro si è limitato a fornire indicazioni generali e spesso contraddittorie; piuttosto voglio notare e fare notare appunto che le indicazioni non lasciano capire quando e come potranno essere messe in pratica; non sembrano tenere conto, come sarebbe necessario ed auspicabile, delle condizioni effettuali dell’università italiana, che in questo periodo, si avvia verso un processo radicale di trasformazione e che, per di più, già da anni deve fare i conti con prescrizioni molto rigide circa i requisiti minimi per l’attivazione o addirittura la sopravvivenza di corsi di laurea di primo e di secondo livello. Si tratta di regole, in via di principio, interessanti, ma che, alla prova dei fatti, si sono rivelate e continuano a rivelarsi paralizzanti.

È come se, con la sua decisione, Gelmini avesse fermato la costruzione di una casa, ormai pressoché conclusa e, se mai, bisognosa di manutenzione e di ritocchi, ed avesse imposto di costruirne un’altra *ex novo*, partendo però dal tetto e senza alcuna attenzione per le fondamenta del vecchio edificio.

## 2. Una sommaria comparazione

Ecco allora che volgere lo sguardo verso altre realtà politiche e scolastiche è importante e, direi ancora di più, ineludibile. I Paesi europei a cui abbiamo rivolto la nostra attenzione, sono o quelli in cui – come la Spagna ed il Portogallo – di recente i governi hanno messo mano alla riforma del sistema scolastico o quelli – come la Germania – in cui ci si confronta con realtà regionali e con la relazione tra dimensione pubblica e dimensione privata dell’istruzione o, ancora, quelli – come la Francia – in cui la Destra liberista sta cercando di scardinare una tradizione formativa e gestionale, che appariva consolidata, di centralismo statale nell’organizzazione del sistema scolastico. Insomma, ab-

biamo privilegiato quei Paesi che, in qualche modo, condividono o sembrano condividere la sedicente ansia riformatrice dell'Italia e valorizzano aspetti di autonomia e di autonomizzazione del sistema scolastico.

Si tratta, a questo punto, di confrontare le scelte di politica scolastica per capire e mettere in luce se esiste, al riguardo della formazione iniziale ed in servizio degli insegnanti, un progetto comune a tutta l'Europa.

Cominciamo col tracciare, dunque, le linee comuni ai vari percorsi ed ai vari progetti per poi tornare, in conclusione del discorso, alla realtà italiana ed a quanto ci aspetta.

Innanzitutto, non possiamo esimerci dal notare che in tutti i Paesi europei, sia quelli presenti con un contributo in questo numero, sia altri, la formazione della professionalità docente è un problema relativamente recente. Anche quando, infatti, lo Stato se ne è fatto carico per tempo, la considerazione sociale di maestri e professori non è stata – in Italia come all'estero – elevata. In altri termini, ovunque, in Europa chi opera nella scuola è stato considerato un professionista di secondo livello, che poteva o avrebbe potuto sopperire alle carenze professionali con l'intuito e l'inventività.

Così, in pratica in tutta Europa, con quei pregiudizi tipici pure della nostra cultura, anche quando ci si è preoccupati di dare a maestri e professori una solida preparazione culturale e pedagogico-didattica si è, concretamente, offerto un percorso formativo breve per durata: i professori potevano contare su una preparazione culturale più ricca ed articolata grazie alla frequenza universitaria ed al conseguimento della laurea, mentre i maestri – ed in ciò Spagna e Italia sono davvero molto affini – potevano surrogare la scarsa preparazione con la dimensione affettiva, che li lega ai loro piccoli alunni.

L'altro aspetto comune a tutta l'Europa è il contrasto tra preparazione culturale e disciplinare e preparazione in ambito psico-socio-pedagogico. Per decenni, la prima è stata privilegiata, sia per i maestri sia per i professori, rispetto ai saperi collegati alle cosiddette Scienze dell'educazione: tra il sapere specialistico proprio delle varie materie e le competenze riguardanti l'universo dell'educazione, il primo appariva imprescindibile – come di fatto innegabilmente è –, mentre le altre apparivano complementari e meramente strumentali.

Non mi stancherò mai di ripetere che né la Pedagogia né la Scienza dell'educazione insegnano ad insegnare e, quindi, non sono discipline di servizio: esse sono imprescindibili nel *curriculum* della formazione iniziale dei docenti, perché aiutano a rispondere a domande imprescindibili per chi vuole affrontare l'insegnamento, vale a dire che cos'è l'educazione e che cosa significa insegnare.

Questi aspetti, che vengono da lontano, non hanno abbandonato il campo neppure in anni recenti, quando i futuri insegnanti, di ogni ordine e grado, sono stati tutti finalmente portati nell'alveo della forma-

zione universitaria e, per l'unificazione europea, ricondotti nel *processo di Bologna*, in modo da permettere mobilità di studenti, laureati ed insegnanti.

Il contrasto tra disciplinaristi e scienziati dell'educazione è presente in Italia come in Germania, in Spagna e in Portogallo. La revisione dei processi formativi è ovunque sottoposta alla contingenza ed alla transitorietà. Si pensi che la collega svedese, che già aveva dato l'assenso a collaborare a questo numero degli "Annali", ha dovuto dare *forfait*, perché attualmente nel suo Paese è in atto un processo di riforma, che rende inutile parlare di quanto si sta facendo ed è già obsoleto. Ma anche Germania e Francia mostrano la stessa tendenza al cambiamento ed alla discussione continua.

E non tralasciamo il fatto che, ovunque, si tende a semplificare il percorso formativo iniziale o a renderlo non troppo lungo: in Portogallo dopo il triennio universitario si passa al Master biennale per l'insegnamento; in Spagna se ne discute; in Germania si è optato per la via del Master; in Belgio un triennio è considerato sufficiente alla preparazione docente; in Gran Bretagna sono rimaste istituzioni parauniversitarie, accanto alle Università, a garantire questo processo formativo. E ci sono ancora Paesi europei in cui, per diventare maestri, non importa andare all'Università. Ricordiamo, tra gli altri (in tutto sono 10, tutti della UE, con l'eccezione del Liechtenstein), Belgio, Danimarca, Lussemburgo, Austria.

Ricordiamo anche che in tutta Europa la formazione è diversificata a seconda del grado scolastico a cui il futuro docente intende accedere, poiché l'unitarietà della funzione docente non è in nessun Paese riconosciuta.

La questione della durata e dello spazio da attribuire al tirocinio è un problema aperto in tutta Europa con la tendenza, condivisa, a vedere nelle attività pratiche nella classe un aspetto imprescindibile e caratterizzante di questo iter di preparazione. Si differenzia la durata, che va da un'intera annualità o più (ad es. in Belgio ed in Germania) fino a poche settimane (ad es. in Belgio per la scuola primaria) o la collocazione nel *cursus studiorum*. Talora il tirocinio è simultaneo alla preparazione disciplinare e generale, mentre talora è seguente alla formazione teorico-disciplinare o talora è in parte simultaneo ed in parte seguente. Ciò varia da Paese a Paese e a seconda dell'ordine e del grado di scuola per il quale ci si prepara. Solo Cipro e la Bulgaria non prevedono percorsi di tirocinio.

Quanto ai contenuti, l'Europa sembra allineata su una certa omogeneità di contenuti curricolari e sulla loro articolazione, per tutti i Paesi tripartita, tra area disciplinare, area psico-socio-pedagogica e, come abbiamo già visto, area del tirocinio.

Infine, i concorsi. Questo sistema di reclutamento, in maniera più o meno complessa ed articolata è previsto in quasi tutta Europa. Si va dalla complessa macchina francese fino al sistema scandinavo, nel

quale le assunzioni vengono fatte, previa valutazione, dagli enti locali o al sistema di altri Paesi, come l'Olanda, che hanno adottato la chiamata diretta da parte della scuola.

Da un quadro comparativo, dunque, emerge, per un verso, una comunità d'intenti, una diffusa maniera pregiudiziale di considerare il lavoro dei docenti e, per l'altro, strutture, percorsi e pratiche non sempre del tutto assimilabili, ancorché ispirate da criteri affini. La stessa recente politica scolastica, in Italia ma anche negli altri Paesi dell'UE, benché tenda ad uniformare ed a rendere omogenei i percorsi per la formazione iniziale degli insegnanti, non sempre riesce ad unificare i percorsi su un solo modello: la Francia, la Gran Bretagna e la stessa Italia mostrano diverse interpretazioni delle direttive comunitarie.

E così possiamo tornare a noi.

### 3. Il futuro italiano

A settembre 2010, il ministro ha annunciato ufficialmente il decreto sul riordino della formazione iniziale dei docenti, accompagnato da una relazione illustrativa dei principi che lo animano e della sua struttura, bipartita, come già si sapeva da tempo, tra corso di laurea quinquennale per gli aspiranti maestri e corso di laurea quinquennale con l'aggiunta di una annualità di Tirocinio Formativo Attivo per gli aspiranti professori di scuola media di primo e di secondo grado. L'annuncio dovrebbe darci tranquillità: finalmente, l'*impasse* in cui siamo caduti dal 2008 si potrà superare. Tanto più che la relazione illustrativa del decreto nota qua e là che la normativa è di facile applicabilità da parte degli atenei e il ministro ha rassicurato pubblicamente gli studenti in corso e chi ha da poco concluso il suo percorso universitario che, nel giro di pochi mesi, la normativa verrà attuata. Ha, però, dimenticato di aggiungere che mancano i decreti attuativi, quelli, cioè, che davvero permettono di passare dalle dichiarazioni di legge alla pratica effettuale. Né ha ricordato che gli atenei hanno già licenziato la loro offerta didattica per l'anno accademico 2010-11, né ha indugiato su alcuni problemi posti dal documento.

Analizziamolo, cominciando dal suo impianto e dalla filosofia che lo ispira.

Innanzitutto – e questo rincuora ben poco –, questa normativa va intesa come provvisoria: quanto il decreto stabilisce, è valido, si legge nell'art. 1 e ribadisce la relazione, “nelle more del complessivo processo di riforma della formazione iniziale dei docenti”. Pertanto, si rinvia a successivi regolamenti, sulla cui presentazione nulla viene detto e che non si sa quanto tempo dovremo attendere. Se il decreto è stato promulgato, è stato solo – si dice – per l'urgenza che la chiusura della SSIS ha determinato. Bisogna essere grati ad un esecutivo che si è accorto di questa urgenza dopo ben ventisei mesi dalla sospensione della SSIS.

Dunque, quanto è previsto nel decreto è valido solo per qualche tempo in attesa – come si legge nella relazione – delle nuove regole sul reclutamento degli insegnanti in previsione di quanto il Parlamento deciderà sul disegno di legge Aprea, già in discussione alla commissione cultura della Camera e che propone la chiamata diretta dei docenti, iscritti in un albo professionale, da parte dei dirigenti scolastici, secondo criteri meritocratici su cui nulla è precisato e su cui molte perplessità sono legittime.

Inoltre, queste nuove regole mirano a ridimensionare il ruolo dell'Università nel processo formativo e ad esaltare il ruolo della scuola, per ovviare alle deficienze della SSIS, che viene esplicitamente criticata.

Questo spostamento dell'asse formativo dall'università alla scuola emerge dalla centralità assegnata, nel curriculum, alle competenze disciplinari, con la conseguente riduzione delle competenze psico-socio-pedagogiche (pure ritenute necessarie) a mera strumentalità. Esse devono rendere l'insegnante, si legge nella relazione illustrativa, "capace di orientarsi nelle diverse fasce d'età e permettergli di operare al meglio sia nell'ambito dei problemi legati alle relazioni interpersonali a scuola... sia all'individuazione delle modalità educative... adeguate a promuovere il successo didattico".

Si raccomanda, pertanto, di coinvolgere di più la scuola secondaria nell'anno di formazione iniziale. La SSIS, infatti, si è giovata solo dell'apporto di un numero limitato di supervisori determinando "*un inconveniente da superare*: la cristallizzazione di strutture fisse e di gruppi di persone che riassorbono tutta l'attività formativa e che finiscono con l'isolarsi e perdere un rapporto pieno sia con la realtà universitaria che con quella scolastica" (Relazione, p. 5; il corsivo è mio). Il rilievo è quasi incomprensibile, visto che la cristallizzazione è dipesa da cattiva applicazione delle regole a livello ministeriale, con la proroga *sine die* dei supervisori reclutati al momento dell'apertura della scuola.

Svalutare l'approccio pedagogico e dare maggiore spazio alla scuola sono i due cardini di questo progetto, che emergono in vari punti del decreto. Eccone alcuni esempi.

Circa la specializzazione per l'insegnamento agli alunni con disabilità, si dice esplicitamente all'articolo 13, che questo compito formativo è assegnato esclusivamente all'Università, ma solo "in attesa della istituzione di specifiche classi d'abilitazione e delle compiute regolamentazione dei relativi percorsi di formazione". Si intende, dunque, che in futuro l'Università non avrà più o avrà solo una parziale competenza in questo campo. Questa ipotesi appare avvalorata dal fatto che già fin da ora, il citato articolo 13 raccomanda di avvalersi "per lo svolgimento di specifici insegnamenti non attivati nell'ambito dell'ateneo, di personale di specifica e documentata competenza nel campo delle didattiche speciali ed anche di sentire il parere delle "as-

sociazioni nazionali competenti per materia”, nel momento di stendere il regolamento d’ateneo al riguardo.

Inoltre, per il reclutamento dei tutor, sebbene la selezione spetti alle Università, sono gli uffici scolastici regionali a redigere l’elenco degli insegnanti adatti a tale incarico nonché l’elenco degli istituti più “attrezzati” ad accogliere i tirocinanti. Non a caso nel consiglio di Tirocinio, che dovrà essere attivato, sono previsti due dirigenti scolastici, scelti dall’ufficio scolastico regionale.

Se a tutto questo si aggiunge che il reclutamento definitivo dei docenti sarà sancito o da tradizionali procedure concorsuali o, peggio, dalla chiamata diretta dei dirigenti scolastici allora si può davvero concludere che il percorso formativo universitario non solo è ridotto ad un semplice mezzo per acquisire i requisiti necessari all’iter di reclutamento, i cui criteri sono fissati da coloro che reclutano, ma di fatto finisce sotto la tutela dell’istituzione scolastica, cui spetta l’ultima parola nella scelta degli insegnanti.

Ne deriva che, sebbene l’impianto del TFA, ad uno sguardo superficiale, richiami l’impianto delle SSIS, giacché prevede corsi interfacoltà, più aree formative, distacco dei tutor da scuola, prova d’accesso all’annualità e prove finali modellate sulla precedente esperienza, di fatto siamo dinanzi ad un progetto totalmente diverso, sia nei criteri di fondo sia negli esiti previsti e desiderati.

La dicotomia tra scuola e Università è ribadita ed apprezzata, dal momento che si attribuiscono all’istituzione accademica capacità formative e competenze curriculari giudicate, sì, utili, ma astratte e, al fondo, non spendibili nella vita quotidiana della classe. E ciò al punto di dare alla scuola non solo più spazio, ma anche e soprattutto compiti formativi ritenuti più adeguati.

La SSIS – questo è il tema conduttore della relazione illustrativa – ha fallito: ha creato troppi precari; ha trascurato i contenuti disciplinari a tutto vantaggio dei saperi delle Scienze dell’educazione; non ha collaborato come avrebbe dovuto con le scuole; ha dato una preparazione psico-socio-pedagogica generica e non “mirata a una classe d’età definita”. Di qui gli annunci del ministero sul fatto che finalmente ci sarà un Tirocinio a formare gli insegnanti. Perché prima non c’era? Gli ex supervisori, che hanno lavorato alla SSIS per un decennio, si sono giustamente indignati a queste parole del ministro.

Bisogna non dimenticare che la SSIS prevedeva 30 CFU su 120 per questa attività; oggi, su 60 CFU, se ne prevedono 19. Ciò significa che le attività di tirocinio, su cui si punta fin dalla denominazione dell’anno di formazione, passano dal precedente 25% al futuro 32% scarso. La Gelmini può così vantarsi di aver spostato l’asse della formazione da una ben riuscita alchimia tra saperi disciplinari, didattica generale e laboratoriale, scienze dell’educazione e pratiche esercitazioni in classe alla sola dimensione del tirocinio.

Con l'enfasi posta sulla pratica didattica, né il ministro né i suoi consiglieri si sono accorti della evidente contraddizione in cui sono caduti. La relazione illustrativa sostiene, fin dalle prime battute, che è urgente riqualificare i nuovi docenti, perché la nostra scuola è in crisi, come mostrano i test di valutazione OCSE-Pisa. Il fallimento è riconducibile "ai contenuti e alle modalità degli insegnamenti e al livello di conoscenze e competenze degli insegnanti". Eppure, a questi insegnanti didatticamente scadenti, culturalmente poveri e incapaci di gestire i cambiamenti in atto nella società (perché sono troppo vecchi e demotivati!), si affidano per 475 ore su 1500 le future nuove leve. È evidente che qualcosa, logicamente parlando, non torna.

Infine, il TFA riguarda di fatto non la formazione di tutti i docenti, ma solo quella dei docenti della scuola secondaria di primo e di secondo grado, giacché i futuri maestri, ancora una volta discriminati da un percorso formativo ridotto rispetto a quello dei loro colleghi professori, affronteranno il tirocinio durante il quinquennio universitario e non dopo. Se possibile, dunque, Gelmini ha fatto ancor peggio di Moratti, che almeno aveva predisposto per maestri e professori un corso formativo iniziale della stessa durata.

Passiamo ora agli aspetti più propriamente organizzativi, dove, ancora una volta, troveremo poco da rallegrarci.

Innanzitutto, le indicazioni riguardano solo la formazione dei maestri e dei docenti di scuola secondaria di primo grado, mentre per la secondaria di secondo grado si danno solo indicazioni generali, rimandando, per le tabelle curricolari, e, quindi, per i dettagli, a futuri decreti sul riordino delle classi di abilitazione.

Poiché i professori potranno accedere al TFA solo dopo una laurea quinquennale, questi corsi di laurea magistrale, a numero programmato, potranno essere variamente organizzati (in facoltà, interfacoltà e addirittura interateneo, sorretti da adeguate strutture di supporto tecnico-amministrativo e coordinamento didattico). Ogni anno il ministero dovrà fornire i numeri di studenti ammissibili, classe per classe di abilitazione, in base al fabbisogno regionale, maggiorato del 30%. Ciò non esclude che questi corsi possano essere accesi ad anni alterni, tacendo nel caso in cui non ci sia necessità di abilitandi in un determinato settore disciplinare. Le difficoltà gestionali ed amministrative di corsi a corrente alternata sono evidenti per le Università, ormai strette nella morsa dei requisiti minimi e delle restrizioni economiche. Il ministro concede una deroga circa i crediti minimi, ma circa i requisiti si riserva, ancora una volta, di parlare più tardi. Del resto, in questo decreto, un comma sì ed uno no, si legge che dell'argomento del comma stesso dirà un futuro decreto. Si può organizzare concretamente un percorso in questo modo, cioè senza certezze?

Di più: la laurea magistrale per i professori come va elaborata? Diversamente da quanto previsto dalla bozza Israel, nel decreto pare che si proceda nello stesso modo per la secondaria di primo e di secondo

grado. A complicare le cose, la relazione aggiunge: “Il biennio può essere sia un corso di laurea autonomo sia un *curriculum* attivato annualmente all’interno di una o più classi magistrali esistenti o come percorso interclasse, tenendo conto del fabbisogno di insegnanti nella classe di abilitazione corrispondete”. Come si può predisporre un curriculum ed attivarlo al bisogno, quando un *curriculum* interno ad un corso di studi richiede un innalzamento dei requisiti minimi?

Insomma, operativamente parlando, c’è una grande confusione e non mancano ostacoli derivati dalla stessa struttura universitaria e dalle norme che la stanno regolando. L’unica certezza è per la secondaria di primo grado, per la quale sono forniti i requisiti di ammissione e le tabelle curricolari, in cui sono presenti 18 CFU in area psico-socio-pedagogica quale lasciassero per il TFA, accanto ai requisiti disciplinari. Il resto verrà poi. Quando?

E veniamo ai tutor, che sono di tre tipi: coordinatori, organizzatori e dei tirocinanti, con compiti diversi – dall’orientamento dei tirocinanti all’assistenza in classe, dalla gestione e l’organizzazione del lavoro e dei rapporti con le scuole all’assistenza nella stesura della relazione finale – e con diverso distacco dalla scuola, parziale per i tutor coordinatori e totale per i tutor organizzatori (articolo 11).

Ogni tutor, si legge nel comma 5 dell’articolo 11, può durare in carica un quadriennio, non consecutivamente rinnovabile: finalmente si è fatta chiarezza come si doveva! Ma la soddisfazione dura poco. Infatti, annualmente il tutor è soggetto alla valutazione della facoltà (e perché non del consiglio di Tirocinio?) sulla base di alcuni parametri fissati dal comma 7. E qui il decreto si fa beffe della logica: “Sottoposto a valutazione, l’incarico è prorogabile solo per un ulteriore anno”. Che cosa vuol dire? Che si deroga al quadriennio e si mantiene in carica un buon tutor fino ad un massimo di cinque anni? Pare improbabile vista la clausola della non rinnovabilità consecutiva. Allora significa che dopo due anni, poiché la proroga non si può ripetere per due anni di seguito, lo rimandiamo a scuola? La risposta è certamente negativa se, essendo ben valutato, può restare per quattro anni.

Insomma, un gran pasticcio, che si va ad aggiungere al fatto che non si stabilisce la proporzione tra numero dei tutor e numero degli specializzandi. Ai tempi della SSIS questa proporzione era 1:17. Né si precisa se l’incarico va inteso su base locale o regionale, qualora si lavori in regime interateneo e il numero degli abilitandi sede per sede sia esiguo. Anche questa scelta non è indifferente sul piano organizzativo e sul piano della gestione e dello svolgimento dei rapporti con gli studenti.

E qui mi fermo, per non dire della poca chiarezza circa le prove di ammissione o della genericità delle norme transitorie.

In queste condizioni, con punti interrogativi continui, con continui rimandi ad una decretazione futura, con selezioni da fare per i tutor non si sa quando, e con una collaborazione da impiantare *ex novo* con

la scuola, credo proprio che, contrariamente alle speranze del ministro, a gennaio o febbraio non si potrà davvero cominciare e che ci vorrà tempo per mettere in piedi una macchina organizzativa non solo complessa, ma soprattutto confusa e contraddittoria.

## *La formazione degli insegnanti in Portogallo: riflessioni sul modello attuale*

Joaquim Pintassilgo  
Università di Lisbona - Istituto di Educazione

### **1. Premessa**

Negli ultimi trenta anni del XX secolo e inizi del XXI secolo, la formazione degli insegnanti, in Portogallo, è stata caratterizzata dalla coesistenza di una varietà di modelli differenti, a seconda delle istituzioni (Università o Politecnici, pubblici o privati) e dei tempi di entrata in vigore. In alcuni casi, come quelli delle Scuole Superiori di Educazione e delle Università Nuove, i modelli di riferimento tendevano a una certa integrazione. In altri casi, come quelli delle Facoltà di Lettere e di Scienze, l'orientamento era per la costituzione di modelli con caratteristiche più marcatamente sequenziali e compartimentali (tanto a due come a tre fasi). Altrettanto diverse sono state le soluzioni trovate per alcuni dei grandi dilemmi associati storicamente alla formazione degli insegnanti, con riferimento, in particolare, all'articolazione fra le componenti della formazione; alla relazione fra le discipline di riferimento e i contenuti dell'insegnamento; al rapporto fra la teoria e la pratica; all'organizzazione di *stage* pedagogici e al ruolo dei rispettivi orientatori o supervisori; all'inquadramento istituzionale della formazione; alla selezione dei docenti e alle rispettive competenze professionali. La durata della formazione variava fra i quattro e i sei anni. In quel periodo, lo Stato non ha svolto un ruolo regolatore forte in quest'area (Pardal, 1991, 1992; Pintassilgo, 2005).

Questa situazione è stata profondamente alterata dalla legislazione pubblicata nel 2007, a seguito del cosiddetto *Processo di Bologna*, che ha tentato di uniformare e regolare in modo più efficace la formazione a livello nazionale. L'obiettivo del presente articolo è tracciare le principali caratteristiche del modello di formazione implementato da quel momento, cogliendo l'occasione per riflettere su alcuni aspetti della sua entrata a regime, utilizzando come esempio l'Università di

Lisbona. Prenderemo in considerazione, principalmente, la formazione degli insegnanti di quello che, in Portogallo, è chiamato il 3° Ciclo di Insegnamento di base e Insegnamento Secondario, ossia, dal 7° al 12° anno di scuola, poiché il modello di formazione per l'educazione dell'infanzia e per i primi sei anni di scuola obbligatoria presenta alcune specificità proprie. Ci manterremo, inoltre, a livello della formazione iniziale degli insegnanti, non prendendo in considerazione altre modalità di formazione (come la continuata e la specializzata).

## **2. Il Decreto-Legge n. 43/2007 e l'istituzionalizzazione di un nuovo modello di formazione degli insegnanti (l'esempio dell'Università di Lisbona)**

Il Decreto-Legge n. 43/2007 ha avuto l'obiettivo esplicito di definire "le condizioni necessarie all'ottenimento delle abilitazioni professionali per la docenza in un determinato ambito" (p.1320). Una prima nota da evidenziare è che, a partire da questo momento, ha cessato di esistere qualsiasi altra forma di abilitazione per la docenza che non implicasse, fin dall'inizio, un'abilitazione professionale. Si cerca, così, in un contesto che già lo permette, di metter fine all'utilizzo di insegnanti supplenti, provvisori o senza abilitazioni professionali, una presenza costante nel sistema, sin da quando la formazione dei docenti di scuola secondaria è stata istituzionalizzata all'inizio del XX secolo (1901), in particolare nell'ambito della massificazione di questo livello di insegnamento, avvenuta negli anni 60 e 70 del secolo scorso.

Un altro elemento importante del riferito Decreto-Legge riguarda la scelta di collocare la formazione professionale al livello del 2° Ciclo di Bologna, designato, nel caso del Portogallo, col titolo di Master. Il legislatore ha, così, voluto elevare il "livello di qualificazione del corpo docente" e valorizzare il "rispettivo status socio-professionale" (p. 1320). Nonostante la retorica ufficiale, conviene tenere in considerazione che la durata della formazione, includendo componenti simili, copre, nella maggior parte dei casi, gli stessi cinque anni già previsti dalla generalità dei precedenti sistemi di formazione.

In termini generali, i candidati ai nuovi corsi di formazione per insegnanti, di norma designati come Master in Insegnamento, sono i titolari di un diploma di 1° Ciclo, la cui designazione, in Portogallo, è "Licenciatura" [Laurea n.d.t.], in qualsiasi specialità della docenza definita dal Decreto-Legge, questione su cui torneremo. In questo caso, le istituzioni universitarie, nell'ambito del processo di Bologna, hanno optato, in maggioranza, per creare corsi di 1° Ciclo, con 180 crediti europei (ECTS), ossia, passibili di essere inclusi in tre anni di corso. I

Master in Insegnamento, propriamente detti, possono variare dai 90 ai 120 crediti (ossia: da un anno e mezzo a due anni di corso), ad eccezione di quelli destinati all'Educazione dell'Infanzia e al 1° Ciclo di Insegnamento di base (primi quattro anni di scuola), che dovranno avere 60 crediti (un anno di durata). In sintesi, l'insieme della formazione varia fra i quattro e i cinque anni, essendo, quest'ultima, la durata più comune.

Il Decreto-Legge stabilisce, in allegato, quali sono gli ambiti di abilitazione previsti per la docenza, che sono, nel caso del 3° Ciclo di Insegnamento di base e Secondario, il Portoghese, il Portoghese e una lingua straniera, l'Inglese e un'altra lingua straniera, Filosofia, Matematica, Storia e Geografia, Biologia e Geologia, Fisica e Chimica, Educazione Musicale, Arti Visive, Educazione Visiva e Tecnologica, Educazione Fisica e Sport. È stata emanata, in un secondo momento, una legge che ha fornito un inquadramento identico alle aree considerate "speciali" (come Informatica o Economia e Contabilità).

Il Decreto stabilisce anche il numero minimo di crediti, richiesto ai candidati al Master in Insegnamento, per ogni area di specializzazione. Nelle aree di docenza di un'unica specializzazione questo numero è di 120 crediti. Nelle restanti aree, che comprendono due discipline, i valori variano, prevedendo sempre un limite minimo. È il caso di Storia e Geografia che devono avere un totale minimo di 120 crediti nel loro insieme, non potendo nessuna di esse, prese singolarmente, averne meno di 50. Poiché le Lauree anteriori, adattate a Bologna, non prendevano in considerazione questi indicatori, la conseguenza è stata che, all'inizio, nel caso dei corsi bi-disciplinari, non vi erano candidati provvisti del numero di crediti necessari per alcuna di queste aree. Ciò ha costretto i candidati a compiere percorsi complementari di formazione nelle aree considerate "minori" e, allo stesso tempo, ha obbligato le istituzioni ad adattare i propri programmi di formazione, riconvertendo, per esempio, le proprie discipline opzionali.

Un'altra scelta innovativa è stata considerare la "conoscenza orale e scritta della lingua portoghese" come condizione di accesso, da verificare con strumenti decisi da ogni istituto di insegnamento superiore. Nel caso dell'Università di Lisbona, si è scelta la forma esame. È previsto, inoltre, che sia stabilito annualmente il numero di posti per ogni specialità, disponibili per istituto di insegnamento.

Per quanto riguarda il contenuto dei Master in Insegnamento, del 3° Ciclo di Insegnamento di base e di Insegnamento Secondario, che qui ci interessa particolarmente, il Decreto-Legge n. 43/2007 prevede percentuali minime di crediti, per le quattro componenti della formazione considerate principali, secondo la seguente *ratio*:

Componenti della formazione	Percentuali minime	Crediti corrispondenti
Formazione educativa generale	25%	30
Didattiche specifiche	25%	30
Avvio alla pratica professionale	40%	48
Formazione nell'area della docenza	5%	6

Sono state considerate due aree in più di formazione, con presenza obbligatoria nei piani di studio: la Formazione culturale, sociale ed etica e la Formazione in metodologie di ricerca educativa, ma i rispettivi crediti possono essere distribuiti fra le restanti componenti.

Possiamo vedere adesso come questa struttura sia stata posta in pratica, nel caso concreto dell'Università di Lisbona. Per quanto riguarda i crediti attribuiti alle componenti della formazione, l'unica differenza è che sono stati attribuiti 12 crediti alla Formazione nell'area della docenza, raggiungendosi, così, il numero massimo di crediti nell'insieme del corso. Ciò significa che si è scelto di valorizzare una formazione complementare nelle aree disciplinari di riferimento. Inoltre, si è ritenuto che dei 30 crediti attribuiti tanto alla Formazione educativa generale come alle Didattiche specifiche, 6 crediti potessero includere discipline opzionali, mentre i restanti 24 fossero obbligatori per ognuno dei due casi. Sono stati considerati obbligatori i 48 crediti attribuiti all'Avvio alla pratica professionale e opzionali i 6 crediti di Formazione nell'area della docenza. La componente della Formazione educativa generale ha cominciato con l'includere le discipline costanti nel seguente quadro:

Processo educativo: sviluppo e apprendimento	6 Crediti	1° Anno/1° Semestre
Educazione e Società	6 Crediti	1° Anno/2° Semestre
Curriculum e valutazione	6 Crediti	1° Anno/2° Semestre
La scuola come organizzazione educativa	6 Crediti	1° Anno/2° Semestre
Opzione 1	3 Crediti	1° Anno/1° Semestre
Opzione 2	3 Crediti	2° Anno/1° Semestre

Come si può constatare, la scelta effettuata, criticabile come tutte, ha portato alla creazione di discipline trasversali al campo educativo, implicando la combinazione di diversi approcci, e non l'offerta di discipline proprie delle aree tradizionali di educazione e di ricerca, presenti nell'area in questione, come Psicologia dell'Educazione, Storia e Filosofia dell'Educazione o Sociologia dell'Educazione, tanto per riferire quelle incluse nei piani di studio precedenti. Il percorso di formazione stesso permetterà di riflettere sui vantaggi e gli svantaggi di questa scelta.

Per quanto riguarda le discipline opzionali, la cui lista è lunga, possiamo indicare, per esempio, alcune di quelle che hanno avuto un funzionamento più regolare nei tre anni di esistenza del corso: Indisciplina e violenza nella scuola; Necessità educative speciali, Storia dell'Educazione in Portogallo, Educazione alla salute; Avvio alla ricerca educativa, fra le altre. La componente di Avvio alla pratica professionale è stata organizzata, a sua volta, nel seguente modo:

Avvio alla pratica professionale I	1° Semestre	3 Crediti	84h
Avvio alla pratica professionale II	2° Semestre	6 Crediti	168h
Avvio alla pratica professionale III	3° Semestre	9 Crediti	252h
Avvio alla pratica professionale IV	4° Semestre	30 Crediti	840h

Innanzitutto, richiamiamo l'attenzione sul fatto che questa struttura sequenziale sostituisce, in generale, un'altra che includeva un ultimo anno di *stage* pedagogico in una scuola, a volte preceduto da una disciplina introduttiva dedicata all'osservazione e all'analisi delle lezioni. In questo caso, la scelta è stata quella di distribuire il tirocinio nei quattro semestri del corso, anche se con una presenza crescente, che diviene esclusiva nel 4° semestre, in particolare per quanto riguarda il lavoro sul campo degli stagisti, che comincia dall'osservazione degli spazi scolastici e delle lezioni, per proseguire con momenti specifici di intervento nell'insegnamento.

L'ultimo semestre è dedicato, in parte, all'elaborazione di una Relazione finale dell'Avvio alla pratica professionale e include, perciò, il rispettivo orientamento tutoriale. Nonostante siano contestualizzate, le metodologie di ricerca educativa hanno una presenza importante in questa fase di sviluppo del programma.

Questo modello curriculare pretende di attenuare la tradizionale compartimentazione della formazione, facendo ricorso alla connessione fra la formazione educativa, in particolare quella relativa alle didattiche specifiche, e la componente pratica della formazione.

Per quanto riguarda l'inquadramento istituzionale, le attività formative si sviluppano in due spazi distinti: da un lato le Università (o altri istituti di insegnamento universitario), dove si svolge la maggior parte delle unità curriculari, dall'altro le scuole di insegnamento secondario, dove si realizza una parte importante delle attività di pratica professionale.

Diventa fondamentale, per le istituzioni di formazione, stabilire e mantenere una rete di *partnership* con le riferite scuole, che renda possibile la formazione pratica dei futuri insegnanti.

Quest'opzione implica, egualmente, l'esistenza di due tipi di orientatori: i docenti universitari responsabili per il tirocinio e gli orientatori cooperanti per scuola e area di docenza. L'equilibrio fra i due tipi di inserimento e di orientamento è una condizione decisiva per il buon funzionamento del modello.

La citata Relazione di *stage* sostituisce, nei master professionalizzanti, qual è il caso dei Master in Insegnamento, le tradizionali tesi di master.

La componente della ricerca è, qui, rivolta al tirocinio, realizzato nella classe di un orientatore cooperante e avente per base una unità curriculare. La Relazione dovrà contemplare, fra le altre cose, la caratterizzazione della classe; la presentazione degli obiettivi e dei contenuti selezionati; la spiegazione e la giustificazione delle strategie scelte; l'indicazione delle funzioni e dei materiali di insegnamento utilizzati; i problemi di apprendimento riscontrati negli alunni; i criteri e gli strumenti di valutazione utilizzati.

Il Master in Insegnamento termina, come i restanti master, con la discussione del lavoro presentato per scritto in un esame pubblico e alla presenza di una commissione composta, di solito, da tre professori delle istituzioni di formazione.

A differenza di ciò che accadeva prima, il più recente Statuto della Carriera degli Educatori di Infanzia e degli insegnanti del Ciclo Secondario (Decreto-Legge n. 15/2007, del 19 Gennaio) prevede la realizzazione di una prova di valutazione di conoscenze e competenze per tutti coloro che, titolari di abilitazione professionale per la docenza, conseguita in istituzioni di insegnamento superiore accreditati da una agenzia apposita creata dal governo, pretendano di candidarsi all'esercizio di funzioni docenti in istituti pubblici.

Il suddetto esame annuale è già stato disciplinato, ma non è ancora stato mai realizzato, poiché si stanno svolgendo, soltanto ora, i primi corsi secondo il nuovo inquadramento giuridico.

Lo stesso Statuto fa dipendere l'assegnazione definitiva in un posto del quadro, dall'adempimento di un periodo di prova, corrispondente all'inizio dell'attività professionale e della durata minima di un anno, in cui il candidato è accompagnato e appoggiato, dal punto di vista scientifico, pedagogico e didattico, da un insegnante esperto, chiamato "insegnante mentore", dell'istituto in cui è collocato.

Se la prova, per il suo carattere, costituisce una delle scelte più polemiche del nuovo sistema di reclutamento, il periodo di prova, da molto tempo reclamato da diversi agenti del campo educativo, è una misura realmente condivisa, per il contributo che potrà dare al miglioramento dell'attività professionale dei docenti a inizio carriera.

Gli attuali corsi di formazione per insegnanti – i cosiddetti Master in Insegnamento – sono stati considerati un progetto istituzionale dell'Università di Lisbona, e in essi collaborano cinque delle unità dell'Università: Istituto di Educazione, Facoltà di Belle Arti, Facoltà di Scienze, Facoltà di Lettere, Istituto di Geografia e Ordinamento del Territorio.

L'Istituto di Educazione, che svolge un ruolo centrale nel funzionamento di questi corsi, è responsabile per l'insegnamento dei contenuti della componente di Formazione educativa generale e di una parte dei contenuti delle Didattiche specifiche e delle attività di tirocinio, in quest'ultimo caso in collaborazione con altre unità dell'Università. Queste hanno la responsabilità della componente della Formazione nell'area della docenza e, a seconda dei casi, per le Didattiche specifiche e per il tirocinio.

Il coordinamento del corso è garantito dalla Commissione Scientifica, costituita da rappresentanti delle diverse facoltà e istituti che partecipano al sistema della formazione.

I Master in Insegnamento hanno avuto un inizio difficile, tanto nell'Università di Lisbona come in tutto il Paese, soprattutto perché molti dei potenziali alunni, per quanto riguarda i corsi bi-disciplinari (ossia la gran maggioranza dei corsi), non possedevano, di base, come già sottolineato, i crediti minimi necessari in una delle componenti della formazione.

Si tratta, in particolare, del caso di Storia e Geografia, poiché esistevano già Lauree specifiche in Storia o in Geografia, ma non nelle due materie insieme.

Inoltre, questo processo di trasformazione è stato sviluppato in un contesto di saturazione del mercato delle collocazioni, soprattutto a livello del sistema pubblico di insegnamento.

Nella maggior parte delle aree disciplinari, gli insegnanti appena formati non hanno trovato, negli ultimi anni, posti che permettano loro di iniziare la professione per la quale si sono preparati, obbligandoli a cercare alternative in settori alquanto differenti e, spesso, ben meno specializzati e remunerati.

Questo è uno dei problemi gravi che la società portoghese sta attualmente affrontando, col rischio di condannare migliaia di giovani alla frustrazione professionale.

Il primo dei nove corsi di Master in Insegnamento è cominciato all'Università di Lisbona, nell'anno accademico 2007/2008, con appena 25 studenti delle aree di Lingua e Letteratura e Arti Visive. Nell'anno accademico 2008/2009, invece, hanno frequentato il corso circa 60 studenti, aggiungendosi, alle precedenti specializzazioni, quelle di Filosofia, Matematica, Fisica e Chimica.

Nell'attuale anno accademico (2009/2010), si sono iscritti oltre 150 alunni, essendo già rappresentate le specialità di Storia e Geografia, Biologia e Geologia, Informatica ed Economia e Contabilità. Questa evoluzione sembra annunciare trasformazioni nel mercato stesso dell'insegnamento, offrendo aspettative positive in relazione all'attrazione che la professione potrà esercitare in futuro sui giovani laureati.

### **3. Riflessioni su alcuni problemi posti dal modello e dalla sua implementazione**

Sistematizzando e commentando alcune delle principali caratteristiche del nuovo modello di formazione dei professori, vigente in Portogallo, alla luce della sua implementazione nell'Università di Lisbona, possiamo cominciare con l'anticipare quanto segue. Nonostante il periodo di formazione si mantenga identico, crediamo sia positivo il suo passaggio al livello di Master (2° Ciclo di Bologna), opzione che potrà permettere, col passar del tempo, la valorizzazione dello statuto professionale.

La conclusione di un Corso di laurea (1° Ciclo di Bologna) in un'area disciplinare, o in un aggregato di due aree disciplinari, ritarda il momento della scelta da parte dei potenziali candidati ai corsi di formazione di insegnanti, permettendo che questo percorso sia scelto in una fase di maggior maturità professionale e con piena coscienza delle implicazioni del futuro professionale.

Dopo una formazione iniziale ad ampio raggio, generalmente di tre anni, varie alternative si aprono a questi laureati; una di esse è la docenza.

Tuttavia, quest'opzione accentua il carattere a due fasi e sequenziale del modello, rispetto alle vecchie lauree in Insegnamento, in particolare a quelle che seguivano un modello considerato integrato (e ciò non vuol dire che lo fosse nella pratica). In questo caso abbiamo, in un primo momento, la formazione scientifica, letteraria o artistica e, solamente in un secondo momento, la formazione pedagogica. In che misura è possibile, con questa organizzazione, articolare le riferite due componenti della formazione?

La presenza, nei Master in Insegnamento, di 12 crediti di formazione nell'area dell'insegnamento è sufficiente per concretizzare la riferita articolazione? E se lo è, qual è il profilo programmatico desiderabile affinché essa sia una realtà?

Queste domande presuppongono l'idea che i saperi da insegnare abbiano una natura differente dai saperi così come sono prodotti nei contesti universitari, essendo essi il risultato di una "trasposizione didattica" (Chevallard, 1998) o di una "alchimia curriculare" (Popkewitz, 1998). Sono questi saperi da insegnare, in articolazione con i programmi vigenti nei cicli di base e secondario, che devono, come è ovvio, integrare le discipline di formazione nell'area della docenza dei Master in Insegnamento.

Ad un altro livello, in contrasto con il carattere tendenzialmente a tre fasi di alcuni vecchi corsi di Laurea in Insegnamento, che includevano la componente teorica della formazione pedagogica in un 4° anno e lo stage professionale in un 5° anno, gli attuali Master in Insegnamento cercano, nel caso dell'Università di Lisbona, di ottenere una certa integrazione, visto che le discipline di formazione pedagogica sono presenti nel 1° anno e nel 1° semestre del 2° anno di corso. Parallelamente, il tirocinio è inserito, come già rilevato, in un percorso crescente, durante i quattro semestri.

Questa organizzazione può potenziare una migliore connessione fra le componenti teorica e pratica della formazione; il che non significa che ciò sia effettivamente raggiunto. Può, allo stesso modo, favorire il collegamento fra le didattiche specifiche e la pratica pedagogica, il che non implica necessariamente che lo favorisca.

Questo risultato dipende, principalmente, dalla gestione concreta delle unità curriculari, considerate tanto individualmente come nel loro insieme. In generale, il fatto che una data formazione sia effettivamente integrata non dipende appena dal fatto che l'organizzazione curriculare sia integrata.

Per quanto riguarda la pratica pedagogica, i vantaggi derivanti dalla sua presenza lungo i due anni di corso compenseranno il fatto di non esserci nessun anno a essa esclusivamente dedicato, come succedeva con lo *stage* previsto dal precedente modello di parte delle lauree in insegnamento (che occupava per intero l'ultimo anno)? Questo modello era criticato per non favorire la connessione fra la teoria e la pratica, poiché ognuna delle due componenti era relativamente ripartita in anni differenti. Ciononostante, l'attuale modello può essere criticato per il fatto di svalutare la formazione pratica, poiché il tempo di presenza degli alunni nelle scuole e di intervento sul campo dell'insegnamento è chiaramente inferiore, non essendo mai un'attività esclusiva e avendo gli alunni, in essa, minori responsabilità. Si presuppone, comunque, che parte di ciò che era fatto nei vecchi *stage* sia riproposto nei futuri periodi di prova.

Allo stesso modo, mentre il modello anteriore creava un certo equilibrio fra i ruoli rispettivi delle istituzioni di insegnamento superiore e delle scuole di insegnamento di base e secondario, in cui gli alunni eseguivano gli *stage* nell'ultimo anno di corso, nell'attuale modello l'ago della bilancia pende, chiaramente, dal lato degli istituti di insegnamento superiore.

Ciò è conseguenza naturale del fatto che questi ultimi sono i responsabili per la formazione. Rimane, comunque, una questione in sospeso: in che misura questa opzione diminuisce (o no) il ruolo dei contesti di formazione professionale che queste scuole rappresentano? Allo stesso tempo, la responsabilità degli attuali orientatori cooperanti si manifesta diminuita, per il fatto di non essere più corresponsabili per la valutazione degli alunni, nonostante debbano essere sentiti dai professori universitari responsabili per il tirocinio.

Tenendo in considerazione la tradizionale influenza che la figura dell'orientatore di scuola aveva nel percorso dei futuri professori, si può porre un'altra questione: quella scelta avrà (o no) effetti perversi nella qualità della formazione, al contrario di ciò che si pretendeva, col valorizzare l'ambito universitario?

Punto di arrivo di un percorso tutt'altro che lineare, il modello di formazione degli insegnanti, attualmente alla prova in Portogallo, si pone di fronte ad alcuni grandi dilemmi, con i quali si sono già confrontati i modelli antecedenti. L'originalità della maggior parte delle soluzioni sembra, in prospettiva storica, discutibile.

Più che il modello saranno, al contrario, le risposte pratiche incontrate dagli attori nei contesti di formazione, che permetteranno di comprendere in che misura si stia o meno contribuendo alla formazione di professori con maggiori qualificazioni dal punto di vista scienti-

fico, pedagogico e umano. E tutto ciò sia per rispondere adeguatamente alle realtà complesse e multiformi che vengono loro offerte nella quotidianità delle scuole, sia per contribuire all'accesso dei rispettivi alunni al sapere, all'integrazione e alla cittadinanza.

Prima di sostituirlo con un altro modello, com'è già accaduto molte altre volte in passato, in base a cambiamenti politici, è innanzi tutto necessario valutarlo con serietà e coscienza.

## *La formazione docente in Francia*

Sandro Baffi  
Università Sorbonne IV- Parigi

### **1. Premessa**

Un quadro preciso della formazione docente in Francia non può essere che provvisorio poiché, allo stato attuale delle cose, sono in corso delle discussioni tra governo, sindacati e associazioni di insegnanti e specialisti sulla riforma dei concorsi che permettono di accedere ai vari corpi di docenti nel sistema scolastico francese.

Il governo francese diretto da François Fillon ha predisposto infatti una riforma del sistema attuale di assunzione dei docenti che dovrebbe entrare in vigore nell'autunno 2010.

L'annuncio della riforma è stato fatto nella primavera del 2008 e le prime bozze del testo sono state comunicate nel secondo semestre dello stesso anno, con una attuazione programmata già nel 2009.

I tempi brevissimi e soprattutto il contenuto del progetto hanno provocato un'ondata di manifestazioni di protesta culminata durante il primo semestre del 2009 in un lungo periodo di agitazioni all'interno delle università francesi, con occupazioni degli atenei, cortei di protesta e dibattiti nei vari mass-media.

La reazione molto forte degli insegnanti e degli studenti ha riunito organizzazioni di tendenze politiche diverse, con un arco molto ampio che spaziava dalla destra alla sinistra, con sindacati di insegnanti che non si era soliti vedere su posizioni comuni, movimenti studenteschi molto determinati e associazioni disciplinari che hanno inventato forme di protesta originali. Nonostante questa reazione il governo non ha ceduto se non su elementi marginali.

Le università, alcune delle quali erano state chiuse o occupate per vari mesi, hanno riaperto i battenti per non far perdere agli studenti il secondo semestre dell'anno accademico in corso.

Per questo il sistema di formazione dei docenti si trova oggi in una situazione provvisoria, poiché i concorsi del 2010 saranno organizzati secondo il vecchio ordinamento e con disposizioni transitorie in modo da non penalizzare i futuri candidati.

Ma all'autunno del 2010 entrerà in vigore il nuovo tipo di concorso per il quale esistono ancora alcune incognite poiché i testi normativi sono pubblicati in questi giorni.

In questa presentazione cercheremo di tratteggiare la formazione docente in Francia come si è venuta organizzando in questi ultimi decenni, per indicare poi i contenuti della riforma e soprattutto le motivazioni e le conseguenze del cambiamento prospettato.

## 2. I concorsi

Il corpo docente in Francia comprende varie figure di insegnanti, ognuna delle quali ha avuto una storia particolare, con una formazione universitaria e pedagogica specifica, con condizioni di lavoro e di retribuzione diverse.

Per dare una sintesi dei percorsi formativi dei docenti è necessario partire dal punto di arrivo di questo cammino che è il momento in cui, tramite un concorso, si diventa insegnanti.

L'accesso ai vari corpi di insegnanti in Francia avviene infatti attraverso concorsi su scala nazionale per gli insegnanti delle scuole medie e delle superiori, su scala provinciale per gli insegnanti delle scuole materne ed elementari<sup>1</sup>.

Per esigenze di chiarezza, ripercorreremo rapidamente le condizioni particolari dei vari «corpi» o categorie di insegnanti per arrivare alla situazione odierna nella quale si prospetta un'omologazione, almeno per quanto riguarda le scuole elementari e medie (inferiori e superiori).

Un breve riepilogo delle varie tipologie degli insegnanti di ruolo in Francia oggi può essere utile.

1. I docenti che insegnano nelle scuole materne ed elementari sono chiamati «Professeurs des écoles» (P. E.) e vengono assunti con un con-

<sup>1</sup> Parleremo qui esclusivamente dei concorsi aperti a tutti, i cosiddetti *concours «externes»* poiché sono i concorsi normali e quantitativamente più importanti. Esistono però anche dei concorsi interni, riservati agli insegnanti «precari» con particolari condizioni di titoli di studio e di anzianità. Il numero di posti disponibili è però piuttosto limitato.

corso chiamato CRPE (Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles).

Il concorso è su base «académique», cioè su base regionale. I docenti così assunti insegneranno in una scuola di un dipartimento dell'«Académie» (che corrisponde all'Ufficio scolastico regionale in Italia e comprende da due a quattro dipartimenti).

2. I docenti che insegnano nelle scuole medie inferiori e superiori sono chiamati «Professeurs de Lycées et de Collèges» (P. L. C.) e vengono assunti con concorsi su base nazionale, saranno cioè mandati in un «collège» (scuola media inferiore) o «lycée» (scuola media superiore) della Francia intera.

Questi concorsi sono diversi secondo la tipologia dei licei nei quali insegneranno questi docenti. Sono i seguenti:

CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire);

CAPET (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique);

CAPEPS (Certificat d'Aptitude au Professorat d'Education Physique et Sportive);

CAPELP (Certificat d'Aptitude au Professorat de Lycée Professionnel).

Gli insegnanti titolari di questo concorso vengono chiamati genericamente «certifiés».

3. C'è infine un ultimo concorso, l'«Agrégation», i cui titolari sono chiamati «agrégés»: insegnano nei Licei e nelle CPEG (Classes Préparatoires de l'Enseignement Général) di livello post-maturità. Rispetto ai «certifiés» hanno meno ore di insegnamento ed hanno retribuzioni più alte. Il numero di posti aperti al concorso è molto più basso di quelli del CAPES<sup>2</sup>.

Altri concorsi permettono di assumere il personale non docente, ma preposto all'inquadramento delle attività degli studenti all'interno degli istituti (i CPE, Conseiller Principal d'Education) o incaricato di orientare

<sup>2</sup> Nonostante le difficoltà attuali, dovute all'evoluzione sociologica della società francese, alla perdita di prestigio della figura del «maître d'école» o del «professeur», il mestiere di insegnante attira ancora numerosi giovani. Nel 2009 per esempio ben 54000 candidati si sono presentati ai concorsi per diventare professore di ruolo nelle scuole medie inferiori e superiori mentre erano disponibili solo 8000 cattedre; nelle scuole materne i candidati sono stati 42000 per 6700 posti

i giovani nella scelta dell'indirizzo degli studi (il COP, Conseiller d'orientation-psychologue).

Una delle differenze rilevanti rispetto al sistema italiano è data dalla mono-specializzazione degli insegnanti nelle scuole medie e nei licei: ogni docente insegna una sola materia.

Un corpo specifico di docenti, creato nel 1969, per insegnare nelle scuole medie inferiori non una ma due materie è stato estinto nel 1986 (erano chiamati PEGC: Professeurs d'Enseignement Général dans les Collèges). Il numero dei posti di insegnante di ruolo viene stabilito ogni anno dal Ministero, per ogni tipo di concorso e per ogni disciplina. Per pochissime materie, soprattutto lingue rare, il concorso può essere biennale.

Fino alla sessione 2010 i concorsi si svolgono tra il mese di marzo e il mese di luglio: le prove scritte in un primo tempo, dette prove di ammissibilità, tra marzo e aprile, le prove orali, dette prove di ammissione, in giugno e luglio. Il numero di coloro che sono ammessi a presentarsi alle prove orali equivale a tre volte il numero di posti aperti al concorso.

### **3. I percorsi formativi**

#### *3.1 Prima del 1991*

Fino al 1991 la formazione universitaria e la formazione pedagogica erano differenziate secondo il corpo di insegnanti. Per i maestri e le maestre della scuola materna ed elementare la formazione disciplinare e la formazione pedagogica erano dispensate all'interno delle «Ecoles normales d'Instituteurs et d'Institutrices»<sup>3</sup>, il corso durava due anni e comportava dei periodi di tirocinio. I docenti delle scuole medie inferiori e superiori seguivano invece un curriculum normale di formazione nella disciplina prescelta nelle università. Per presentarsi al concorso era necessaria la «Licence» che si poteva ottenere con tre anni di studio al minimo. Solo dopo il concorso di assunzione seguivano una formazione pedagogica

<sup>3</sup> Le «Ecoles normales» per i maestri e le maestre erano state fondate nel 1833 e riformate in senso laico dal ministro Jules Ferry nel 1889. Se ne trovava una in ogni dipartimento. Vi si era ammessi per seguire gli studi secondari e, dopo aver conseguito la maturità, veniva data una formazione specifica, teorica e pratica al contempo. Da queste scuole sono usciti quei maestri laici chiamati «les hussards de la République» che hanno avuto un influsso considerevole nelle mentalità e nella cultura di generazioni di francesi.

impartita, durante un anno, in seno a strutture chiamate «Centre Pédagogique Régional»<sup>4</sup>.

La formazione specifica iniziale era così di due anni per i maestri, mentre era di quattro anni per i docenti delle scuole medie (tre anni per la «Licence» più, al minimo, un anno per preparare il concorso. Ma la formazione pedagogica era certamente più approfondita e continua per i primi che non per i secondi.

Questa diversità di formazione e di durata di studio aveva dei riscontri anche nelle condizioni materiali d'insegnamento, nella retribuzione (i professori erano pagati più dei maestri), nell'età alla quale si andava in pensione (i maestri prima dei professori) ecc.

### *3.2 Dopo il 1991*

Un'importante riforma nel 1991 ha omologato i percorsi formativi dei maestri delle scuole elementari e dei docenti delle scuole medie.

Per tutti il titolo di studio necessario per presentarsi ai concorsi di assunzione è diventato la «Licence», quindi tre anni di formazione come minimo. A questi tre anni è necessario aggiungere almeno un quarto anno per preparare il concorso. Il cambiamento di denominazione di questi insegnanti, chiamati da allora «Professeurs des écoles» e «Professeurs de Lycées et Collèges», è andato di pari passo con l'omologazione delle condizioni materiali annesse: stessa retribuzione, stessa durata degli studi, stessa età pensionabile ecc.

Questa riforma, molto discussa e osteggiata da una parte delle forze politiche e delle associazioni di categoria, è entrata in vigore parallelamente alla creazione di una nuova struttura destinata a rimpiazzare le «Écoles normales», i «Centres Pédagogiques Régionaux» et les MAFPEN: sono nati così gli IUFM (Institut de Formation des Maîtres)<sup>5</sup> il cui scopo è appunto quello di offrire una formazione professionale specifica nel campo dell'insegnamento.

<sup>4</sup> I centri pedagogici regionali, creati nel 1952, erano incaricati di gestire la formazione pedagogica iniziale dei docenti delle scuole medie. Nel 1982, per organizzare la loro formazione continua, erano state istituite le MAFPEN: «Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale».

<sup>5</sup> Si può notare come i francesi si servano spesso e volentieri delle sigle, e non solo in campo pedagogico o formativo.

Un risvolto importante di questa riforma, in campo formativo, è stata l'introduzione nelle prove orali dei vari CAPES di una prestazione specifica destinata a verificare le attitudini personali del candidato all'insegnamento. Non si tratta di valutare le competenze pedagogiche poiché non si presuppone già un'attività di insegnamento, ma questa prova è chiamata «preprofessionale» in quanto postula una conoscenza del sistema scolastico e una riflessione sulle modalità teoriche e pratiche dell'attività docente. Un'altra riforma recente nell'organizzazione dei percorsi formativi è stata l'introduzione, in questi ultimi anni e a date diverse secondo le università, del sistema di studi europeo denominato in Francia LMD (Licence, Master, Doctorat, che corrispondono in Italia a Laurea breve, Laurea specialistica, Dottorato di ricerca); esso prevede un primo livello formativo a cui si giunge normalmente in tre anni, un secondo livello, a cui si giunge cinque anni dopo la Maturità e infine un terzo livello dopo almeno tre anni di ricerca. Contando gli anni di studio dopo la maturità si utilizza anche la denominazione di sistema 3/5/8.

### *3.3 Percorsi formativi durante la «Licence».*

In questo contesto curricolare, fino a quest'anno, per potersi presentare al concorso chiamato CRPE per insegnare nelle scuole materne ed elementari bisogna avere una «Licence», quindi almeno tre anni di studio dopo la Maturità.

Il percorso universitario può essere di qualsiasi tipo (Lettere, Filosofia, Lingue, Matematica ecc.): quel che conta è il livello di studio. Naturalmente l'esito del concorso sarà più probabile se il candidato ha una competenza che viene presa in considerazione nelle prove del concorso stesso. Alcune università hanno disposto dei percorsi specifici in «Sciences de l'Education» che vengono seguiti da coloro che fin dall'inizio vogliono diventare insegnanti nelle scuole elementari.

Quasi tutte le università propongono degli insegnamenti opzionali sul sistema scolastico e sulle attività pedagogiche aperti a tutti gli studenti. Per potersi presentare al concorso chiamato CAPES (scuole medie inferiori e superiori) bisogna avere lo stesso titolo di studio, la «Licence», preferibilmente con un percorso formativo corrispondente alla materia che si vuole insegnare.

### *3.4 Percorsi formativi durante la preparazione ai concorsi*

Per entrambi i concorsi però è indispensabile un anno di preparazione disciplinare e pedagogica. Per questo i candidati a questi concorsi possono iscriversi nelle Università per la formazione disciplinare e nelle IUFM per la formazione pedagogica.

L'iscrizione alla preparazione al concorso non è tuttavia indispensabile, poiché l'unico requisito formale per poter accedere ai concorsi è il titolo di studio, cioè la «Licence».

La formazione disciplinare nelle Università nell'anno di preparazione è finalizzata alla specificità del concorso che ogni anno ha programma preciso in base alla specializzazione del futuro docente. Infatti nelle prove scritte che oggi sono tre e in una delle due prove orali il contenuto è esclusivamente disciplinare, mentre nella seconda prova orale è al tempo disciplinare e pedagogico.

La preparazione nelle IUFM è invece essenzialmente pedagogica. Prevede dei corsi teorici, dei periodi di osservazione nelle scuole, delle esercitazioni pratiche.

### *3.5 Percorsi formativi dopo il concorso*

La formazione pedagogica non era però limitata all'anno di preparazione al concorso. Infatti, una volta ammessi al concorso di docente nei vari gradi, i neoassunti devono seguire una formazione che durava un anno all'interno delle IUFM. Durante questo anno la formazione comprendeva dei corsi specifici disciplinari e interdisciplinari, dei periodi di tirocinio nel tipo di scuola al quale i futuri docenti si destinano, tra cui un tirocinio pratico «en responsabilité» durante il quale il tirocinante sostituiva a tutti gli effetti l'insegnante titolare, e infine la stesura di un lavoro di ricerca orientato sulla pratica professionale. Durante questo periodo il tirocinante è seguito da un «tutor» e da insegnanti-formatori chiamati «conseillers pédagogiques». Alla fine dell'anno il neo-professore viene valutato dalle persone che hanno seguito il suo percorso formativo. Se i risultati non sono soddisfacenti, il tirocinante può essere obbligato a ripetere il periodo di formazione pedagogica o addirittura, se ha mostrato di non avere attitudini sufficienti all'insegnamento, gli viene preclusa la possibilità di esercitare la professione di insegnante e perde la qualità di docente.

Durante l'anno di formazione l'insegnante è «stagiaire» ed è retribuito al primo livello della scala salariale. Solo dopo la valutazione definitiva

del periodo di formazione pedagogica egli diventa «titulaire», diventa cioè «di ruolo».

### *3.6 L'Agrégation*

Per l'Agrégation il percorso formativo universitario è diverso.

Innanzitutto per presentarsi a questo concorso bisogna avere un titolo universitario che corrisponde a 4 anni di studio.

Nel vecchio sistema il titolo era la «Maîtrise» (che equivaleva alla vecchia Laurea italiana), oggi è il Master 2.

In secondo luogo le prove dell'«Agrégation» sono basate esclusivamente sulle competenze disciplinari e non comprendono prove di tipo pedagogico. La denominazione «Leçon» di alcune prove orali è fuorviante in quanto si tratta non di una vera lezione, ma di una prestazione di tipo universitario su un argomento preciso.

La formazione pedagogica è invece identica ai «certifiés» una volta che l'«agrégé» è stato ammesso al concorso. Anch'egli deve seguire per un anno la formazione all'IUFM, con le stesse modalità.

## **4. La riforma**

Gli obiettivi della riforma, presentati dalla lettera di presentazione della circolare ministeriale del 23 dicembre 2009, sono quelli di innalzare il livello di qualificazione del personale docente al momento dell'assunzione, di integrare la formazione nel nuovo dispositivo curricolare LMD, di offrire possibilità di altri orientamenti professionali ai candidati che non saranno ammessi, di preparare progressivamente al «metiere» di docente ancor prima del concorso e infine di rivalorizzare la funzione docente. La misura principale consiste dunque nell'esigere da parte di coloro che iscriveranno ai concorsi non più il titolo di studio chiamato «Licence» (Bac + 3), ma un livello chiamato Master 1 (Bac + 4). L'ammissione al concorso varrà come riconoscimento del titolo di Master 2.

### *4.1. Disposizioni transitorie*

Secondo il dispositivo transitorio nel 2010 si potranno presentare al concorso dell'«Agrégation» gli studenti regolarmente iscritti in un Master 2, ma, a partire dal 2011, sarà necessario essere già titolari di un Master 2

per potersi presentare. Le misure provvisorie dispongono inoltre che la preparazione all'«Agrégation» possa costituire una base per il riconoscimento del Master: gli studenti ammessi e quelli «admissibles» (che hanno cioè superato le prove scritte ma non quelle orali) si vedranno riconosciuto il titolo di Master 2. Per i «non-admissibles» invece verranno disposte delle valutazioni specifiche in modo da riconoscere o meno il titolo di studio.

## 5. I nuovi concorsi

I primi elementi che appaiono da un'analisi delle ordinanze del 28 dicembre 2009 pubblicate dalla Gazzetta ufficiale del 6 gennaio sono i seguenti.

Il concorso per diventare «Professeurs des écoles» e insegnare nelle scuole materne e elementari comporterà, a partire dalla sessione 2011 due prove scritte e due prove orali.

Le prove scritte di ammissibilità verteranno la prima su a) francese b) storia, geografia, istruzione civica e morale; la seconda su a) matematica b) scienze sperimentali e tecnologia.

Le prove orali di ammissione sono delle presentazioni di «séquences d'enseignement», la prima di matematica, con un'interrogazione su un argomento di espressione artistica, musicale o sportiva; la seconda un sequenza di francese e un'interrogazione e una discussione, sulla base di documenti, portanti su «Agir en fonctionnaire d l'Etat de façon éthique et responsable».

Rispetto al sistema precedente si osserva una riduzione delle prove scritte, che passano da tre a due, e delle prove orali, che passano da quattro a due.

Per poter fornire una valutazione larga, che tenga conto anche di materie non «fondamentali» come il francese o la matematica, le due prove scritte e le due prove orali sono «bicefale».

Viene introdotta una valutazione del tutto nuova destinata a verificare la deontologia del futuro docente. Scompare invece la valutazione sulle lingue straniere che costituivano una valutazione a sé stante nel sistema precedente.

Il concorso del CAPES comporterà due prove scritte (invece delle tre attuali) ognuna delle quali avrà un coefficiente 3. Per prendere l'esempio delle lingue straniere il primo scritto sarà «un commentaire dirigé» in lingua straniera di un testo letterario o di civiltà della durata di 5 ore. Il se-

condo sarà una traduzione da e/o verso la lingua straniera da farsi in 5 ore.

Scompare così una prova caratteristica del sistema di insegnamento francese: la «dissertation» in lingua francese.

Per la traduzione si era già lamentata, rispetto al sistema ante 1991 che comportava una traduzione verso il francese (il «thème») e dal francese verso la lingua straniera (la «version»), la riunione in una sola prova di entrambe le traduzioni.

Questa ulteriore riduzione susciterà probabilmente nei mesi prossimi numerose proteste.

All'orale verranno mantenute due prove, ognuna delle quali avrà un coefficiente moltiplicatore di 3. I cambiamenti sono numerosi.

La prima prova verrà chiamata «Leçon» e corrisponderà, a quanto sembra, alla prova pedagogica che nel precedente sistema era chiamata «épreuve préprofessionnelle».

La seconda invece corrisponderà in parte alla prova chiamata «épreuve sur dossier» con la differenza sostanziale tuttavia che i documenti saranno scelti in base ad un programma che cambierà ogni tre anni.

Inoltre e soprattutto una parte importante del tempo e della valutazione saranno dedicati ad un'interrogazione e a una discussione in francese, sulla base di documenti, portanti su «Agir en fonctionnaire de l'Etat de façon éthique et responsable».

Come si può notare, le nuove disposizioni mostrano una riduzione del numero di prove scritte al concorso e una modificazione sostanziale delle prove orali: semplificazione e riduzione delle prove, immissione di elementi non prettamente disciplinari ma deontologici.

Il concorso dell'«Agrégation». Per adesso questo concorso, che rappresenta il più alto livello qualitativo nell'insegnamento e permette di accedere al corpo di insegnanti retribuiti meglio, non sembra minacciato dai dispositivi previsti.

Secondo vari osservatori non è improbabile tuttavia che a più o meno breve termine questa categoria di insegnanti venga soppressa o per lo meno limitata all'insegnamento post-liceale o universitario o addirittura venga integrata tra gli insegnanti universitari<sup>6</sup>. Vari punti del nuovo dispositivo restano ancora da precisare.

<sup>6</sup> Per certi aspetti infatti le similitudini sono notevoli tra «agrégés» et «maîtres de conférences» (professori associati). Già oggi per diventare «maître de conférences» è preferibile essere già «a-

Le date. Sembra che ci si orienti verso un concorso scritto che si svolgerebbe nel mese di novembre e delle prove scritte molto più tardi nell'anno accademico.

Le certificazioni esterne. Da quanto sembra, anche se i testi ufficiali non sono ancora stati pubblicati, un certo numero di competenze dovranno essere certificate prima del concorso. Si tratta probabilmente, per il concorso di «Professeur des Ecoles», della certificazione in una lingua straniera a livello C1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento, dell'attestazione di competenze informatiche (CII), del brevetto di nuoto, brevetto di primo soccorso.

Innanzitutto si nota una forte equiparazione dei due tipi di insegnanti titolari del «Professorat des Ecoles» e del «Certificat d'Aptitude au Professorat». In questo senso la riforma attuale continua l'omologazione tra i due corpi iniziata dalla riforma del 1991.

In secondo luogo si nota una notevole semplificazione del sistema dei concorsi: ogni tipo di concorso comporta solo due prove scritte di ammissibilità e due prove orali di ammissione.

Una novità importante è poi costituita dall'introduzione di una valutazione «deontologica». La definizione della materia «Agir en fonctionnaire de l'Etat de façon éthique et responsable» è piuttosto larga e si può prestare a interpretazioni diverse. Il Ministero dell'Education Nationale dovrebbe fornire in tempo debito indicazioni precise e esempi pratici di argomenti e documenti su cui sarà basata l'interrogazione.

Sembra prevalere, nelle prove orali, la finalità pedagogica. Per esempio per il CAPES delle lingue straniere anche nell'interrogazione di tipo disciplinare o universitario, vengono introdotte una dimensione pedagogica e una dimensione epistemologica poiché il candidato deve mostrare, a) la sua cultura linguistica e professionale b) la sua conoscenza della civiltà contemporanea del paese studiato c) la sua riflessione sulle finalità della disciplina e sulle relazioni di questa con le altre discipline.

Infine, sembra che ci si orienti verso un sistema di certificazioni esterne, per certe competenze per le quali il concorso non prevede metodologie di valutazione. Se le previsioni saranno confermate, sarà questa una novità capitale rispetto al sistema precedente

grége», poiché l'*agrégation* è considerata come la garanzia massima di competenza in una materia. Inoltre le scale di retribuzione degli «agrégés» e dei «maîtres de conférences» sono pressoché identiche.

## 6. I nuovi percorsi formativi

Le modifiche ai concorsi che abbiamo visto presuppongono una ridefinizione dei percorsi formativi: ridefinizione a livello di «Licence» e «Master» per l'insegnamento nelle scuole elementari e medie, ridefinizione a livello di «Master» per l'insegnamento nelle scuole medie inferiori e superiori. Infatti fino ad ora non c'erano percorsi specifici obbligati per presentare il concorso di «Professeur des Ecoles»: bastava un titolo di 3° anno, una «Licence», di qualsiasi tipo.

La preparazione specifica si svolgeva durante l'anno del concorso. Inoltre, grazie alla possibilità di presentare delle opzioni alle prove orali, molti studenti cominciavano un percorso in lettere o in lingue prima di decidere di presentarsi a questo concorso.

Le Università saranno adesso costrette a predisporre dei percorsi formativi specifici già a partire dal primo anno di Università. Per quanto riguarda il livello «Master», anche qui sarà necessario introdurre dei percorsi specifici per coloro che, iscritti in qualsiasi materia, vogliono diventare insegnanti e presentarsi ai concorsi.

Tutte le Università dovranno introdurre molto rapidamente dei percorsi specifici di Master chiamati «Enseignement» accanto ai Master «Ricerca» e «Professionale». La grande incognita risiede nella formazione pedagogica. Infatti, stando alle indicazioni non ancora ufficiali, la formazione pedagogica dovrebbe svolgersi in parte durante il periodo tra le prove scritte e le prove orali. Non si sa ancora quali e secondo quali modalità si svolgeranno i corsi teorici, né in quali condizioni materiali verranno effettuati i periodi di tirocinio.

Una delle misure che hanno provocato maggiormente le reazioni negative degli insegnanti e degli studenti sta nella soppressione dell'anno di formazione all'IUFM. Questa formazione specifica verrebbe sostituita da un «compagnonnage», secondo i termini del Ministero, una sorta di accompagnamento pedagogico del neo-docente da parte di professori esperti presenti nell'istituto.

## 7. Conclusione

Questa riforma è motivata, tra l'altro, da considerazioni pratiche. I sistemi di formazione e le condizioni di accesso alla professione di insegnante si sono modificati in questi ultimi anni.

Ricordiamo che dal 1992, anno del Trattato di Maastrich, possono presentarsi ai concorsi per diventare insegnante in Francia non solo i cittadini francesi, ma anche i cittadini degli stati membri della comunità europea, purché provvisti di titoli di studio equiparati ai titoli richiesti ai cittadini francesi.

Questa disposizione ha aperto la possibilità dei concorsi a molti candidati stranieri, soprattutto nei concorsi di assunzione per insegnare le lingue straniere. Attualmente per esempio si presentano al CAPES e all'«Agrégation» dei cittadini inglesi, tedeschi, italiani e spagnoli per diventare insegnanti di ruolo nelle rispettive lingue. In questo contesto l'omologazione tra i Paesi europei sembra indispensabile.

Questo si traduce tuttavia con l'allungamento di un anno della formazione necessaria per presentarsi ai concorsi.

La critica principale che viene mossa a questo progetto di riforma riguarda la formazione pedagogica che verrebbe ridotta notevolmente. Invece di avere un anno intero di formazione riservato a coloro che hanno superato le prove scritte e orali del concorso, si darebbe una leggera vernice di Pedagogia a tutti coloro che vogliono presentarsi al concorso.

Il progetto ministeriale viene così accusato di volere questa riforma per un duplice motivo, economico e ideologico: il primo perché la soppressione dell'anno di formazione per i neolaureati dei concorsi farebbe risparmiare somme considerevoli, dato che i tirocinanti durante questo periodo sono già retribuiti come personale statale; il secondo perché in questo modo verrebbe ridotta l'influenza degli IUFM, istituti che per ragioni ideologiche sono stati avversati dalle formazioni politiche attualmente al governo. Infine questo progetto può essere letto come una tappa di un processo più ampio. La riduzione delle prove, la semplificazione dei concorsi, il ricorso a certificazioni esterne potrebbe preludere a sistemi come quelli già in vigore in alcuni Paesi europei: la verifica dei contenuti disciplinari sarebbe di pertinenza delle Università (in concorrenza tra loro) che rilasciano i titoli di studio, mentre i concorsi avrebbero più la funzione di verificare l'attitudine pedagogica all'insegnamento.

Come si può vedere, la razionalizzazione, l'omologazione a livello europeo, la ricerca di efficacia e di professionalità nella formazione docente vengono presentate dal governo come le motivazioni essenziali di questa riforma.

I docenti e gli studenti non ne sembrano (ancora?) convinti. Nei mesi prossimi si dovrebbero avere gli elementi necessari per dare un giudizio più motivato.

## *La formazione degli insegnanti in Germania*

Gerwald Wallnöfer  
Università di Bolzano

### **1. Frantumazione dei percorsi formativi**

In Germania non esiste un sistema unitario per la formazione degli insegnanti, così come non esiste un unico sistema scolastico. L'organizzazione federale della Repubblica tedesca si traduce nell'affidamento della responsabilità dell'istruzione ai diversi Länder. Peraltro esiste la conferenza dei ministri della cultura in cui i sedici Bundesländer sono rappresentati, ma essa assume solamente compiti di coordinamento e dipende dalle decisioni prese all'unanimità. I Länder perseguono ciascuno una propria politica scolastica e universitaria con orientamenti sostanziali anche molto diversi, che pongono addirittura delle difficoltà per quanto riguarda i reciproci riconoscimenti.

Un esempio riguarda gli anni scolastici previsti per arrivare alla maturità. Ai diversi regolamenti dell'istruzione si collega il fatto che la riforma dell'Università secondo il *Processo di Bologna* viene interpretata in maniera molto diversa nei sedici Länder e realizzata comunque solo in parte.

In alcune regioni la riforma è stata addirittura nuovamente riveduta, portando all'affiancarsi tra loro di vecchi e nuovi corsi di formazione per insegnanti di scuola secondaria, modificati talora in un modo talora nell'altro. E ciò a tal punto che in Germania vi sono solo pochi esperti che riescono ad avere un quadro d'insieme di tutti i piani di studio e corsi di laurea nei diversi Länder tedeschi.

Per la formazione degli insegnanti alcuni ricercatori dell'Università Humboldt di Berlino e quelli dell'Università di Amburgo hanno individuato ben 98 diversi percorsi formativi.

La suddivisione degli uffici scolastici corrisponde di solito alla suddivisione del sistema dell'istruzione secondo tipologie di scuola nei diversi Länder. Nella maggior parte di essi i percorsi sono separati a seconda della scuola sia essa la Hauptschule, la Realschule, il ginnasio.

sio, la scuola professionale o la scuola speciale o, infine la Gesamtschule<sup>1</sup>. Nei Länder Brandeburgo e Amburgo invece la formazione non fa riferimento alle singole tipologie di scuole, quanto piuttosto alle singole materie previste nei diversi anni scolastici (Schulstufenübergreifend). Qui gli insegnanti possono conseguire una laurea valida per ogni ordine e grado. A Berlino i corsi di laurea per insegnanti si collegano a una formazione scientifico/disciplinare centrata su due materie e valida per ogni ordine e grado.

La formazione degli insegnanti per la scuola primaria e per le Realschulen ha luogo presso l'Università e (solo per quanto riguarda il Baden-Württemberg) presso gli istituti universitari ad orientamento pedagogico (Pädagogischen Hochschulen).

Si possono trovare sia corsi di laurea unificati, con al loro interno i due orientamenti specifici, sia corsi di laurea separati a seconda della destinazione finale degli studenti/insegnanti.

La formazione per gli insegnanti del ginnasio avviene presso l'Università e, per quanto riguarda le discipline artistiche e musicali, presso gli istituti superiori per la musica e per le arti.

Rispetto agli aspetti strutturali del sistema formativo degli insegnanti sopra descritto, si può dire che la Germania, ad eccezione dei Länder Nordrheinwestfalen e Bremen, non segue il sistema noto a livello internazionale, che regola la formazione dei docenti in relazione ai gradi scolastici e non alle tipologie di scuola.

Un'altra particolarità del sistema tedesco riguarda la formazione per gli ambiti della prima infanzia, attualmente oggetto di una riforma accompagnata da un'intensa discussione pubblica e politica. Fino ad ora questa formazione non arrivava al conseguimento della maturità, comportando gravi problemi di qualità per gli enti e per gli utenti dei servizi. Si deve considerare, inoltre, che il sistema delle scuole dell'infanzia afferisce agli uffici sociali ed assistenziali, e non a quelli scolastici. Gli svantaggi di questo sistema scolastico rigidamente suddiviso e le conseguenti frantumazioni del sistema formativo per gli insegnanti sono attualmente molto dibattuti in Germania.

<sup>1</sup> Senza entrare in dettagli, basti qui ricordare che, dopo la scuola elementare o primaria, che in alcune regioni dura quattro anni ed in altre sei, gli alunni vengono destinati alle scuole corrispondenti al loro rendimento, vale a dire che vengono precocemente selezionati ed indirizzati, secondo una scala che dalle medie più alte ai voti meno brillanti, a scuole superiori con maturità (*Gymnasium*) o scuole secondarie di livello più basso (*Hauptschulen* e *Realschulen*) e per chi andrà a lavorare molto giovane, scuole professionali. Per portatori di handicap infine esistono scuole speciali (*Sonderschulen*).

Tuttavia, nonostante le discussioni in atto, non si prevede in nessun caso l'ipotesi di un sistema unitario per tutta la Repubblica Federale, perché in questo caso si chiamerebbe in causa una responsabilità a livello centrale che entrerebbe in conflitto con il federalismo applicato anche all'ambito della formazione e si richiederebbe necessariamente un cambiamento della costituzione.

## **2. Uffici scolastici competenti per i diversi corsi di laurea**

Gli elementi che possono essere dunque annoverati come caratteristiche generali per la formazione degli insegnanti in Germania fanno riferimento ai diversi uffici scolastici e ai connessi corsi di laurea e sono:

1. Uffici scolastici per la scuola primaria (a volte anche connessi con la Hauptschule/scuola secondaria senza maturità);
2. Uffici scolastici per la Realschule (talvolta insieme alle Hauptschulen);
3. Uffici scolastici per il Ginnasio (scuola secondaria di primo e secondo grado);
4. Uffici scolastici per la formazione professionale (scuola secondaria di secondo grado);
5. Uffici scolastici per le scuole speciali.

La struttura del percorso formativo è in tutti i Länder simile e comprende per tutti gli uffici scolastici tre importanti momenti: lo studio all'università, il periodo di tirocinio/preparazione professionale, l'aggiornamento e la formazione continua.

L'abilitazione si consegue con gli esami di stato e non semplicemente con il conseguimento della laurea.

L'accesso allo studio avviene tramite la maturità<sup>2</sup> e talvolta con esami attitudinali (arte, sport). È interessante rilevare che per diventare insegnanti nelle scuole professionali è necessario dimostrare di aver svolto per almeno un anno un'attività nello specifico ambito professionale. In altro modo non è possibile sostenere l'esame di stato.

In breve si può dire che la strutturazione dei corsi di laurea si basa sullo studio delle discipline, sulle didattiche disciplinari corrispondenti, sulle scienze dell'educazione e su alcuni ambiti della psicologia.

Lo studio delle discipline fa riferimento ai curricula delle varie tipologie di scuole. Generalmente si combinano ambiti disciplinari affi-

<sup>2</sup> Sulle differenze tra le diverse tipologie di maturità conseguite non è questa la sede per diffondersi.

ni. L'organizzazione tra i contenuti teorico-disciplinari e quelli pedagogici si differenzia a seconda dell'abilitazione da conseguire, che dipende dalla tipologia di scuola di destinazione. Attualmente, è in corso una discussione accesa su una questione centrale per la formazione dei docenti, vale a dire sul ruolo da assegnare alla didattica delle discipline nelle diverse facoltà scientifiche e sulla possibilità di collegarla alla didattica generale e quindi di ritenerle parte integrante delle discipline pedagogiche.

### **3. Tirocinio**

La conferenza dei ministri della Repubblica Federale concorda sul fatto che una parte del tirocinio debba essere collegata con il corso di laurea. Non è sempre stato così e in questo dibattito è difficile individuare rappresentanti disposti a prendere una posizione chiara su un modello preciso tra i due proposti; da un lato, quello che propone dapprima una formazione teorica e quindi le attività di tirocinio; dall'altro, quello che intende far svolgere un periodo di pratica prima di affrontare gli approfondimenti teorici. Attualmente si opta per un modello integrato tra i due, giacché le fasi pratiche e quelle teoriche si alternano tra loro.

Di regola, con definizioni diverse, si prevede un tirocinio di orientamento e un tirocinio di base. Nel primo, che dura circa 4 settimane, si tratta soprattutto di questioni legate alla motivazione al lavoro, alla competenza sociale e comunicativa e all'accertamento delle attitudini alla professione. Nel tirocinio di base (anch'esso di solito della durata di 4 settimane), invece, il compito è quello di mettere in pratica le conoscenze teoriche apprese durante il corso di laurea, di documentarle e di valutare i risultati.

A questo momento si affiancano spesso modalità di supervisione e di accompagnamento al tirocinio da parte di docenti esperti, cioè in servizio, con lo scopo di sostenere e favorire la capacità riflessiva.

In questo modo, accanto alle conoscenze necessarie si creano le basi per un atteggiamento pedagogico professionale del futuro insegnante. È sempre maggiore, infatti, la consapevolezza che il corpo docente, come altri soggetti professionali, deve attrezzarsi con strategie di controllo dello stress e dei disturbi sociali per gestire i fenomeni di burn-out. L'organizzazione di queste fasi pratiche è diversificata e non corrisponde sempre a un modello organizzativo specifico.

Ci sono tirocini che si svolgono in blocco, per un intero semestre, oppure vi sono tirocini modulari, suddivisi lungo l'arco del corso di studi. I vantaggi di un tirocinio di lunga durata stanno nella possibilità

di seguire le dinamiche di gruppo di una classe, di scoprire e tematizzare meglio le proprie difficoltà. I vantaggi dei tirocini, che si svolgono a più riprese durante l'intero corso di studi si trovano nella definizione più mirata dei compiti, nell'accompagnamento e nella valutazione delle diverse fasi. Quest'ultimo modello permette anche di confrontare l'input teorico con la sperimentazione pratica.

#### **4. Laurea e abilitazione all'insegnamento**

Fino ad ora l'iter per conseguire l'abilitazione all'insegnamento è stato lungo. Al termine del corso di studi era previsto il primo esame di stato.

Con il suo superamento non si aveva ancora l'abilitazione all'insegnamento, che si conseguiva in forma definitiva solo dopo l'assolvimento di un periodo di prova di due anni (referendariato) al termine del quale andava affrontato un secondo esame di stato. Il referendariato veniva svolto presso le scuole e accompagnato da seminari formativi. Per le scuole professionali invece è previsto un tirocinio nell'ambito professionale per il quale si intende insegnare oppure si deve documentare la propria esperienza professionale specifica.

Con gli esami di stato, previsti in due momenti diversi del percorso formativo, la responsabilità per il conseguimento dell'abilitazione professionale non ricadeva solamente sulle Università, ma anche sulle autorità scolastiche.

Con il *Processo di Bologna* questo sistema sta cambiando e l'esame di stato sta per essere sostituito con il diploma universitario di "Master of Education", vale a dire con un ulteriore biennio formativo<sup>3</sup>. Questo cambiamento dovrà essere recepito da tutti i Länder entro il 2010, nonostante ci sia sull'argomento un dibattito molto acceso, che mette in luce un disaccordo tra le parti in gioco.

#### **5. Insegnanti di sostegno: un settore a parte**

Nell'ambito della Pedagogia speciale ci si deve ricordare che in Germania dalla fine degli anni 20 si è costituito un sistema scolastico differenziato a seconda delle tipologie di handicap al quale si collega-

<sup>3</sup> Si ricordi che il concetto di Master viene impiegato in Germania in modo diverso che in Italia: il primo diploma di laurea triennale viene denominato Bachelor e il secondo, dopo ulteriori due anni, viene denominato Master.

no i rispettivi percorsi formativi per gli insegnanti di sostegno. Generalmente in questo sistema speciale sono presenti due modelli diversi.

Il primo riguarda la “formazione di base” che si orienta alle future attività didattiche negli ambiti della Pedagogia speciale e che combina generalmente due discipline di insegnamento con una specifica tipologia di handicap. Per comprendere le ragioni di questo tipo di formazione bisogna tenere presente che i bambini con bisogni speciali frequentano scuole diverse a seconda dell’handicap. Il secondo modello viene denominato “formazione consecutiva” e consiste in uno studio successivo ed aggiuntivo al normale corso di studi per diventare insegnante.

Quest’ultima tipologia di specializzazione viene caldeggiata soprattutto dai sostenitori di una scuola “integrativa”, tema, questo, che in Germania oggi sta assumendo sempre più importanza, con l’obiettivo di aprire a tutti i bambini le scuole normali. L’integrazione dei bambini portatori di handicap, secondo il modello italiano, in ambito tedesco funziona bene in alcune scuole proprio perché la preparazione all’insegnamento rispetto a specifiche disabilità (ad esempio la cecità o la sordità) è svolta con molta attenzione. Di contro si evidenziano gravi carenze per quanto attiene all’ambito della Pedagogia dell’integrazione. I più grandi ostacoli riguardano l’organizzazione selettiva e frantumata del sistema scolastico tedesco, cui abbiamo fatto prima riferimento. Altro punto debole è non aver collegato all’iter per la formazione degli insegnanti anche la formazione nell’ambito della Pedagogia speciale o dell’integrazione, così come avviene da anni, ad esempio, in Italia.

## **6. Modelli di apprendimento orientati all’in- e all’output**

Anche in Germania, come in altri Paesi dell’Unione Europea, è in atto una discussione sui contenuti della formazione docente, incentrata sulla relazione tra Pedagogia e didattiche disciplinari. Anche in Germania, come altrove, un ruolo preponderante viene giocato dalle battaglie universitarie in cui si contendono le risorse, senza però che questo sia esplicitato pubblicamente. Ma questo è solo uno degli aspetti da considerare.

Da un punto di vista pedagogico è molto più importante la questione inerente i compiti e le finalità di un sistema formativo moderno.

È chiaro che se la scuola, accanto alla funzione formativa, mantiene anche una funzione educativa, allora questa deve essere tenuta in considerazione nella formazione degli insegnanti.

La domanda può essere posta anche in modo più radicale. I bambini si possono sviluppare bene dal punto di vista cognitivo, senza che siano osservate le basi dello sviluppo della personalità? La formazione può essere davvero separata dall'educazione? Nel dibattito internazionale a questo riguardo si possono rilevare due tendenze che attualmente in Germania stanno portando ad aspre polemiche sul piano politico.

I critici della scuola tradizionale e della formazione degli insegnanti così come è stata portata avanti finora ritengono che la Pedagogia scolastica sia stata fin ora orientata soltanto all'in-put.

Secondo questo modello la questione concerne solamente i contenuti da affrontare nella lezione e da valutare alla fine. Chi padroneggia i contenuti va avanti, chi non riesce a padroneggiarli viene eliminato.

Il compito dell'insegnante si esaurisce nel presentare i contenuti ed esaminare la conoscenza disciplinare. Il processo di apprendimento del discente non viene preso in considerazione.

Secondo questo approccio, quindi, agli insegnanti non interessa comprendere perché gli studenti apprendano meglio alcuni contenuti ed altri peggio, quali fattori possano ostacolare o favorire il processo, o come le differenze individuali incidano sulla velocità e sulle modalità dell'apprendimento della conoscenza.

L'insegnante valuta secondo criteri apparentemente oggettivi e dà i voti in base ad un principio di uguaglianza che presuppone che tutti i bambini siano uguali. Seguendo questa logica è chiaro che la formazione disciplinare avrebbe la priorità. La conoscenza pedagogica e le competenze diventano accessorie e sono ridotte a domande sul diritto della disciplina intesa, nel migliore dei casi, come scienza di sostegno, volta a giustificare la separazione dei bambini che non corrispondono alle strette maglie della norma.

In Germania la promozione della formazione del docente orientata all'out-put attualmente viene quindi molto favorita. Ne consegue che le competenze, che gli studenti hanno acquisito alla fine dell'anno scolastico, debbano essere determinanti.

L'attività del docente viene quindi considerata a partire dai risultati della sua didattica e non più dagli obiettivi di apprendimento che egli ha individuato per gli allievi.

A ciò si collega una grande trasformazione del modo di concepire l'apprendimento a scuola.

Non si tratta più, come in passato, della mera acquisizione di conoscenze, ma piuttosto di sviluppare delle competenze. Secondo questo approccio l'insegnante si occupa ancora troppo poco di guidare in modo costruttivo il processo di apprendimento: questo definisce i conte-

nuti ed i tempi di apprendimento degli studenti e ne valuta alla fine i risultati.

Dal mio punto di vista il passaggio da un approccio orientato all'input ad uno orientato all'out-put non determina tuttavia necessariamente un miglioramento.

Entrambe le prospettive trascurano il nodo della questione che dovrebbe invece stare al centro della riflessione pedagogica: il processo di apprendimento stesso. Le persone apprendono in modi e tempi differenti. Un trattamento uguale delle differenze non è né giusto, né equo. A ciò si aggiunge il fatto che i presupposti dell'apprendimento, la motivazione e l'ambiente di apprendimento del bambino possono essere molto diversi tra loro.

Per garantire la riuscita dei processi di apprendimento e per sostenere positive biografie di apprendimento risulta fondamentale un accompagnamento specifico nel senso di aiutare il bambino nei processi di appropriazione del mondo attraverso una co-costruzione delle conoscenze. Ciò significa che una padronanza della disciplina da parte dell'insegnante costituisce una *conditio sine qua non*, ma sicuramente non una condizione sufficiente per corrispondere ai bisogni del bambino.

## 7. Trasmissione o transazione?

Il dibattito sembra sempre più polarizzarsi su due approcci apparentemente opposti tra loro, quello della *trasmissione*, centrata sui saperi, e quello della *transazione*, centrato sulla relazione intersoggettiva ed il rapporto con la società.

L'*approccio basato sulla trasmissione* vede la Pedagogia come uno strumento per trasmettere il sapere codificato in determinati ambiti di studio. Guarda alla formazione dal punto di vista della società e non dal punto di vista del bambino.

L'*approccio della trasmissione* si caratterizza per l'attenzione al risultato e alla trasmissione delle conoscenze, descrivendo "il sapere come qualcosa che si può determinare in modo chiaro e definito e che può essere misurato in quanto prodotto. L'obiettivo sarebbe quello di condurre gli alunni con successo in direzione degli obiettivi previsti"<sup>4</sup>. L'affinità teorica con gli approcci behavioristici viene considerata quindi spesso come opposta ad una posizione che si basa sulla transazione, che è orientata ai processi e la quale mette in primo piano lo sviluppo della personalità del bambino.

<sup>4</sup> L. Corrie, *Politics, the provision of physical amenities, and the 'pushdown' curriculum* in "Australian journal of early childhood", 24 (3), 1999, p. 33

A questo modello trasmissivo si collega la concezione secondo cui l'apprendimento è un processo che avviene all'interno di ciascun soggetto e, quindi, è il risultato esclusivo di un'attività individuale. In questa logica, individualizzata e decontestualizzata dell'apprendimento, l'unico concreto riferimento per dire che vi è stato insegnamento sembra essere il risultato finale misurabile.

Secondo questo approccio sarebbe dunque possibile tenere separati gli aspetti principali dell'educazione da quelli della formazione, frammentare il processo di istruzione/educazione in attività che riguardano soltanto gli aspetti cognitivi e momenti che mettono al centro gli aspetti socio-affettivi, gli uni riconosciuti come compito primario della scuola, gli altri demandati alla famiglia e ad altri contesti formativi, con la conseguente privatizzazione dell'aspetto affettivo.

Questa tendenza alla privatizzazione non tiene conto dei cambiamenti sociali in atto: per esempio, il fenomeno della famiglia nucleare, ma soprattutto – anche quando la famiglia riesce ad organizzarsi in forma allargata – l'impossibilità di crescere insieme ad altri bambini, fratelli e/o compagni di vicinato di età diverse.

*L'approccio basato sulla transazione* invece attribuisce alla Pedagogia una quasi esclusiva attenzione ai bisogni e agli interessi del bambino, allo star-bene-insieme che rischia la “chiusura” sulla relazione e l'autoreferenzialità, riducendo ogni possibilità di cambiamento, d'innovazione e sviluppo a livello individuale e sociale.

## **8. Per un approccio integrato**

Di fronte a questa polarizzazione, optiamo per un *approccio integrato* all'istruzione/formazione/educazione: un approccio che intende accompagnare il bambino nel suo originale processo di scoperta e di co-costruzione della realtà, un bambino che ha il bisogno e il diritto di essere accompagnato nel suo processo di crescita e di non sentirsi schiacciato sotto il peso di una “scatola pre-confezionata” di saperi e di significati. L'approccio basato sulla co-costruzione delle conoscenze, una co-costruzione svolta in collaborazione con i pari e con gli adulti, parte dal presupposto che non si possano separare gli aspetti principali dell'educazione e della formazione, perché ogni conquista a livello cognitivo ha sempre un colore affettivo- emotivo.

Ciascuno degli approcci qui descritti sottende uno specifico sistema d'ipotesi circa lo sviluppo della mente umana, quindi di teorie dell'apprendimento diverse, con le congruenti metodologie e strategie d'insegnamento/apprendimento, che determinano la funzione formativa della scuola.

Ragionare sui contenuti e sull'organizzazione della formazione degli insegnanti alla luce di queste due posizioni opposte, o per lo meno concorrenti, sembra non condurre da nessuna parte.

In realtà questa particolare tipologia di formazione ha per obiettivo le competenze professionali in campo educativo e questo è il punto che dovrebbe essere al centro della discussione. I processi di transazione e di trasmissione delle conoscenze sono entrambi fondamentali e non possono né essere scambiati tra loro, né, tanto meno, essere trascurati.

La proposta è quella di sviluppare modelli che mettano al centro il bambino con il proprio contesto socio-culturale e con i suoi bisogni di essere accompagnato nel processo di sviluppo cognitivo, sociale e emotivo-affettivo, nella sua tensione verso la scoperta del mondo e nel suo tentativo di esserne parte in modo attivo e propositivo, ben sapendo che i processi socio-cognitivi sono legati strettamente ai processi emotivo-affettivi. Se guardiamo alle differenti culture e teniamo conto delle condizioni che caratterizzano ciascuna cultura, ci rendiamo conto che una Pedagogia che trascuri questi elementi fondamentali – dalle condizioni di vita quotidiana ai più sofisticati artefatti culturali – non può rispettare le esigenze del bambino nel processo di formazione.

La formazione degli insegnanti quindi non dovrebbe perdere mai di vista gli aspetti fondamentali che riguardano tutti gli esseri umani. Altrimenti rischia di ridurre il pensiero pedagogico, schiacciato sotto la pressione e l'accelerazione delle richieste di un sistema socio-economico sempre più competitivo, a fattore di consolidamento di ingiustizie e di impunità.

La partita che la Pedagogia non può perdere è quella di sapere creare l'opportunità di una crescita e di un'emancipazione dell'individuo e delle comunità.

## *La formazione iniziale dei docenti in Spagna*

Antonio Viñao Frago  
Universidad de Murcia

### **1. Cenni storici**

La storia della formazione dei docenti in Spagna comincia nel 1835, quando fu creato il primo istituto superiore (ma non universitario) *ad hoc* a Palma di Maiorca.

Ma fu solo la prima tappa di un cammino segnato, ai suoi inizi, dalla precarietà. Mentre, infatti, si andava consolidando la struttura delle facoltà umanistiche e scientifiche, nel 1846 anche in Spagna si afferma il modello francese della scuola normale, che si affianca alle scuole spagnole di ingegneria.

Si impone, cioè, l'idea di un percorso specifico per la formazione degli insegnanti e per il loro accesso nel ruolo effettivo delle scuole.

Ma fu un fuoco fatuo: i conservatori si imposero e la Escuela Normal de Filosofia fu chiusa nel 1852, dopo soli sei anni di attività.

Dal 1852 al 1970 fu una lunga storia, caratterizzata, appunto fino al 1970, dalla prevalenza della preparazione disciplinare, attraverso corsi universitari nelle Facoltà di Filosofia, Lettere e Scienze, a scapito di quella didattico-pedagogica e dalla separazione tra periodo della formazione e meccanismi di reclutamento, affidati a pubblici concorsi.

Certo, non mancarono tentativi di rinnovamento<sup>1</sup> ma o furono di breve durata o, pur durando più a lungo<sup>2</sup>, finirono per perdere l'orientamento di fondo da cui erano stati ispirati.

<sup>1</sup> Si tratta di tentativi legati ora alla temperie politica (come nel sessennio democratico 1868-1874) con la Institución Libre de Enseñanza, ora al clima di rinnovamento in ambito pedagogico e educativo, tipico dei primi due decenni del Novecento.

<sup>2</sup> Si possono ricordare l'Istituto Escuela fondato a Madrid nel 1918 e le analoghe istituzioni nate, negli anni 30, durante la Segunda Republica, a Barcellona, a Valenza, a Siviglia a Malaga y Gijón, rispettivamente nel 1931, 1932 e 1933. Queste istituzioni erano un miscuglio di attività docente, scuola-modello, seminario pedagogico o centro di formazione iniziale per docenti, che apprendevano aspetti teorici e partecipavano attivamente ad ogni momento della pratica educativa.

In questi tentativi, i futuri docenti studiavano Pedagogia e Filosofia, Lingue moderne, affrontavano laboratori e tirocini e potevano anche completare all'estero la loro formazione.

Al loro fallimento contribuì in parte il fatto che alla formazione non corrispondeva la certezza dell'assunzione, giacché c'era sempre l'alea del concorso; ma soprattutto contribuì l'affermazione politica del franchismo, che pose fine a questa interessante esperienza formativa e, anche se talora la riprese, la svuotò del suo significato<sup>3</sup>.

E ciò fino al 1970, quando fu varata la Ley General de Educaciòn.

Se questa legge non venne di fatto a modificare radicalmente le cose, tuttavia impose la necessità di un diploma specifico tra laurea e concorso, appunto il Curso de Aptitud Pedagògica (CAP), da conseguirsi in ambito universitario.

L'anno precedente, nel 1969, ogni Università aveva aperto istituti di Scienze dell'Educazione, di cui il CAP era competenza e si era varata un'attestazione finale, con la quale solo si era idonei a sostenere il concorso.

Le legge del 1970<sup>4</sup> viene a ratificare questo stato di fatto: rispetto a quanto accadeva in precedenza, l'unica novità è che le competenze organizzativo-amministrative del Corso di formazione universitario passano dalla Escuela de Formaciòn del profesorado de Grado Medio, dipendente dal Ministero dell'Educazione, ai corsi universitari di Scienze dell'Educazione; rende obbligatorio il percorso formativo, perché il Certificato conseguito è *conditio sine qua non* per l'accesso ai concorsi.

Tuttavia, al concorso poteva accedere qualunque lincenziato o laureato.

## 2. Gli anni recenti

È difficile, se non addirittura impossibile, trovare una normativa circa l'educazione che sia durata tanto a lungo quanto quella relativa al CAP (tuttora vigente), che ha resistito a riforme di ogni tipo in un'epoca di continui cambiamenti politici, mantenendo un carattere

<sup>3</sup> Vanno ricordati i provvedimenti del 1942, del 1953 e del 1957, quando si approvò un percorso biennale di formazione, al termine del quale si conseguiva il certificato conseguente al Curso de Aptitud Pedagògica, utile per la preparazione ai sempre necessari concorsi al fine dell'immissione in ruolo. Il modello, con qualche variante, fu ripreso e consolidato, anche in relazione a mutamenti in atto nella struttura del sistema scolastico spagnolo, nel 1965, quando furono rafforzati gli aspetti di didattica disciplinare e di formazione pratica.

<sup>4</sup> Cfr. comma 3 dell'art. 73.

provvisorio per le proposte di riforma, nonostante le critiche unanime e persistenti da parte dell'amministrazione scolastica, del mondo accademico e degli esperti di formazione docente.

Certo però che con il tempo il CAP appare insufficiente per durata, offerto da un corpo insegnante non specializzato si è trasformato in un necessario requisito formale per l'accesso ai concorsi.

Per di più gli studenti di questo corso sono demotivati perché lo considerano solo un'esigenza burocratica imposta dalla "lobby" dei pedagogisti e, più concretamente, della Facoltà di Scienze dell'Educazione.

### **3. Un master per diventare docenti di scuola secondaria (2009 – ?)**

La Ley Organica de la Educaciòn, del 2006, agli Articoli 94 – 98 e 100, stabilisce che per potersi presentare ai concorsi per professore di scuola secondaria, o professionale o per il settore artistico di grado medio o per le scuole di lingue, è necessario aver conseguito un Master universitario, specificamente disegnato per questo scopo.

Per questo motivo l'attuazione del Master è partita dall'Anno Accademico 2009-10.

Tutto questo non significa un cambio sostanziale rispetto al sistema precedente, giacché anche in questo caso si prevede un corso universitario in una specifica facoltà o in una scuola di ingegneria, un concorso per il reclutamento dei professori di ruolo ed un corso teorico-pratico, ora denominato Master.

Dove sono dunque le diversità?

Innanzitutto, questo Master intende rafforzare gli aspetti della pratica ed il ruolo dei docenti-tutor o supervisori.

In secondo luogo, il nuovo Master ha una durata più lunga del corso precedente.

Tuttavia, restano aperti alcuni problemi, importanti per decidere del futuro di questo Master e che vado ad elencare: 1) i costi di iscrizione e, quindi, i finanziamenti pubblici necessari; 2) il numero chiuso o meno degli iscritti; 3) se questo corso dovrà avere o meno un corpo docente stabile; 4) il ruolo del supervisore di tirocinio<sup>5</sup>.

D'altra parte, già si levano ovvie perplessità. Se il Master forma realmente i futuri professori di scuola secondaria, allora che senso hanno i concorsi per il reclutamento?

<sup>5</sup> L'espressione spagnola è "profesor-tutor de pràctica" che rendo con "supervisore di tirocinio", per renderla affine alla passata esperienza della SSIS (nota del traduttore).

E allora perché non stabilire un numero chiuso per gli accessi, in relazione alle reali necessità della scuola facilmente quantificabili? Ciò implica abolire i concorsi e dare agli iscritti, grazie al loro ridotto numero, una buona formazione teorico-pratica.

Che senso ha – come accadeva nel sistema precedente senza che il nuovo vi ponga rimedio – formare masse ingenti di futuri docenti, senza dar loro vere opportunità per diventare tali, quando un alto numero di iscritti impedisce una formazione di buona qualità?

Gli studenti si battono contro il numero chiuso, chiedono finanziamenti pubblici in grado di contenere i costi d'iscrizione e si attendono corsi di approfondimento nella loro disciplina, mentre si va attuando la riforma universitaria: questo contesto indica la tendenza a convertire questo Master in una nuova versione del CAP, che, pure, intende sostituire.

Il cambiamento finirà per essere più nominale che di sostanza.

#### **4. Problemi di formazione, corporativismo ed interessi: perché un “cattivo” sistema è durato tanto a lungo?**

Ogni modello di formazione iniziale dei docenti deve affrontare i seguenti problemi: 1) la formazione iniziale del corpo insegnante deve essere unita o no al procedimento di reclutamento dello stesso? 2) In che rapporto stanno, in questo processo formativo, teoria e pratica? 3) Quale relazione tra conoscenza e competenza disciplinare e Pedagogia? 4) Come costruire l'identità professionale dei docenti e, quindi, a chi affidare la loro formazione tecnica e pratica?

Le risposte a questi problemi dipendono in larga misura dal ruolo che li pone all'interno del sistema formativo.

Ad esempio, l'Università Complutense di Madrid, nel giugno 2008, con l'appoggio degli studenti, ha sollecitato la sospensione dell'Ordinanza Ministeriale del 27/12/2007, che regola questo Master, facendo sua la protesta contro la necessità di un percorso post-laurea per presentarsi ai concorsi e contro la decisione di affidare alla Facoltà di Scienze dell'Educazione (cioè al mondo della Pedagogia) l'organizzazione di questo Master. Se una formazione pedagogico-didattica è necessaria, che essa sia – si afferma – soprattutto pratica, sotto la supervisione di tutte le Facoltà universitarie, ma svolta negli istituti superiori, senza alcun intervento dei pedagogisti e sotto la guida di insegnanti secondari quali tutor.

I pedagogisti sono, infatti, capri espiatori, accusati di tutti i mali e di tutti i problemi del mondo della scuola e, più in generale, degli ultimi decenni.

Perciò, la persistenza nel tempo di “cattivo” modello di formazione docente, a dispetto di tutte le critiche e della volontà di cambiamento, si spiega con queste discussioni, con interessi contrapposti in gioco, con la necessità di compromessi, con le tendenze autonomiste del mondo accademico, con le questioni economiche inerenti gli stanziamenti pubblici. Se questo modello dura da più di 40 anni è perché, di fatto, è frutto del compromesso tra gruppi e forze dagli interessi divergenti, di cui nessuno è capace di imporsi agli altri in maniera definita.

Questi gruppi e queste forze fanno capo, innanzitutto, come già ho detto, alle Facoltà (soprattutto di Lettere e di Scienze) che, tradizionalmente, hanno formato i futuri docenti di scuola secondaria, senza ulteriori aggiunte curriculari.

Ovviamente, queste Facoltà sono contrarie a corsi post-laurea; rivendicano la centralità della preparazione disciplinaristica nell’identità professionale degli insegnanti; e, se proprio occorre una formazione professionale specifica, esse difendono un percorso formativo soprattutto di tirocinio nelle scuole secondarie, addirittura dopo il concorso.

Se poi il corso è richiesto prima del concorso, allora – questa è la proposta – la formazione va affidata a docenti-tutor della scuola secondaria, secondo il modello attuale negli anni sessanta del XX secolo. Se, infine, non si può non avere una formazione pedagogico-teorica, tale formazione andrebbe inclusa nel corso di laurea e, quindi, dovrebbe essere gestita dalla singole facoltà.

Certo è che oggi non si può negare la necessità di una preparazione pedagogica per i futuri professori così come è certo che non si può dare una buona preparazione teorica e pratica in un percorso (di laurea o post-laurea) con accessi non limitati. Una volta ammessa questa affermazione, si presenta la domanda perché trovi tante resistenze l’idea di un numero programmato di accessi al Master.

Se alla preparazione dei futuri docenti di scuola secondaria si applica il principio di una programmazione degli accessi, in relazione alle effettive necessità del sistema scolastico, che elimina di fatto i concorsi saldando formazione e reclutamento, lo stesso modello dovrà valere anche per gli insegnanti futuri della scuola dell’infanzia e primaria.

Ciò porterebbe ad un calo notevole del numero degli iscritti nelle facoltà di Scienze dell’Educazione, che si occupano della preparazione dei futuri maestri.

E questa conseguenza non sarebbe vista di buon occhio né dai docenti di questa facoltà (quegli stessi docenti che difendono la

preparazione pedagogica per gli insegnanti di scuola secondaria) né dagli iscritti ai corsi di laurea per la formazione infantile e primaria. Né sarebbero favorevoli i maestri già laureati, i numerosi maestri precari e, in generale, i sindacati di categoria.

Allo stesso modo, un modello formativo selettivo già volto al reclutamento porterebbe ad un calo di iscritti anche nelle facoltà, per tradizione incaricate di formare i docenti, non sarebbe gradito agli studenti di quella facoltà ed ai professori che già lavorano come precari nella scuola.

E di nuovo tornano in primo piano i sindacati. In più, dato il peso che nel sistema scolastico spagnolo ha il settore privato<sup>6</sup> e date anche le tendenze autonomistiche di 17 comunità nel conteggio del fabbisogno di docenti, vediamo crescere le difficoltà dell'introduzione in Spagna di quel modello congruo con la logica formativa e che potrebbe realizzare l'ideale dell'antica Scuola Normale di Filosofia, ormai persa nel tunnel del tempo e ritenuta la forma migliore di preparazione dei professori da quanti, alla fine del XIX e nei primi anni 30 del XX secolo, aderirono ad una prospettiva di rinnovamento educativo.

Alla luce di queste considerazioni, non meraviglia che i responsabili di disegnare un nuovo modello per la preparazione iniziale dei professori, all'interno dello spazio europeo dell'Educazione superiore, hanno optato, tra le poche possibili, non per la soluzione migliore, ma per quella meno "cattiva", cioè il Master specifico, per il post-laurea.

Hanno preso una decisione, senza risolvere quelle questioni – accesso, finanziamento, *status* dei docenti – da cui dipende la bontà del modello, vale a dire il suo buon funzionamento, che, nel futuro, potrà condurre all'eliminazione dei concorsi.

Dalle risposte a questi problemi dipende anche il futuro dello stesso Master, cioè se esso si qualificherà come un percorso di pari opportunità con tutti gli altri Master o se sarà una riedizione del vecchio Corso del Aptitud Pedagógica, nonostante la nuova denominazione.

Se – come gli studiosi chiedono o consigliano – il Master non sarà ad accessi programmati; se avrà un prezzo politico; se si istituisce... e se, di conseguenza, non avrà precise risorse economiche ed umane, si

<sup>6</sup> Più di un terzo di alunni delle scuole primarie e secondarie frequentano istituti privati, una percentuale che nei grandi centri urbani tocca il 50% e, in certe zone del Paese, addirittura lo supera.

potrà ancora una volta, nelle questioni educative, affermare che per non far cambiare sostanzialmente nulla è necessario far sembrare che tutto cambi.

## Schema riassuntivo

## Come si diventa insegnanti in Europa

<i>Paese</i>	<i>Francia</i>	<i>Germania</i>	<i>Italia</i>	<i>Inghilterra</i>	<i>Spagna</i>	<i>Portogallo</i>
<i>Modalità di formazione</i>	Diversità per tipologia di scuola. Università con un master biennale di post-laurea	Diverso per Lander, per tipo di scuola e disciplina, ma con un Master biennale post laurea triennale	Laurea quinquennale + un anno di TFA (professori). Laurea quinquennale (maestri)	Gli aspiranti docenti per essere abilitati devono conseguire il PGCE (Post graduate Certificate in Education)	Master all'interno della facoltà di Scienze dell'Educazione	Master biennale post laurea triennale
<i>Curricolo</i>	Didattica generale, didattiche disciplinari, tirocinio	Concorso, dopo il conseguimento dell'abilitazione	Didattica, didattiche disciplinari, tirocinio dalla durata variabile a seconda dei percorsi	Didattica, didattiche disciplinari, tirocinio dalla durata variabile a seconda dei percorsi	Didattica, didattiche disciplinari, tirocinio dalla durata variabile a seconda dei percorsi	Didattica, didattiche disciplinari, tirocinio dalla durata variabile a seconda dei percorsi
<i>Reclutamento</i>	Concorso, dopo il conseguimento dell'abilitazione	Concorso, dopo il conseguimento dell'abilitazione	Concorso, dopo il conseguimento dell'abilitazione (ma la procedura è in corso di revisione)		Concorso, dopo il conseguimento dell'abilitazione	Concorso, dopo il conseguimento dell'abilitazione

## *Abstracts*

L'articolo di Luciana Bellatalla è un'introduzione al tema trattato sulla rivista. Volgere lo sguardo verso altre realtà politiche e scolastiche è importante. I Paesi europei, cui il numero è dedicato, sono stati – com Spagna e Portogallo – di recente riformati nel sistema scolastico, o quelli – come Germania e Belgio – in cui ci si confronta con realtà regionali e con la relazione tra dimensione pubblica e dimensione privata dell'istruzione o, ancora, quelli – come la Francia – in cui la Destra liberista sta cercando di scardinare una tradizione, che appariva consolidata di centralismo statale nell'organizzazione del sistema scolastico. Insomma, sono stati privilegiato quei Paesi che, in qualche modo, condividono l'ansia riformatrice dell'Italia e valorizzano aspetti di autonomia e di autonomizzazione del sistema scolastico. Tutto, ovviamente, con attenzione per le trasformazioni in atto nel nostro Paese.

The article written by Luciana Bellatalla is an introduction of the theme treated in the review. A look at other political and scholastic realities is important. The European countries to which this issue has been dedicated are: those in which - like Spain or Portugal- the government has begun to reform national school system; or, those, like Germany and Belgium, where the political and scholastic realities have to face regional contexts in addition to the relations between public and private dimensions of instruction; or, those – like France – where the Right is trying to unhinge a strong tradition of centralism concerning the organization of school system. As well, these countries have been somehow privileged, for they share with Italy a common anxiety for reform and value aspects of autonomy in the scholastic system. Everything is obviously done with a great attention to the transformations taking place in our country.

L'articolo di Sandro Baffi è una rassegna informata ed informativa della situazione della preparazione professionale degli insegnanti in Francia, attraverso un confronto di quanto si faceva prima della riforma progettata dall'attuale esecutivo e quanto si farà dopo l'entrata in vigore della riforma. Gli obiettivi della riforma sono quelli di innal-

zare il livello di qualificazione del personale docente al momento dell'assunzione, di integrare la formazione nel nuovo dispositivo curricolare LMD, di offrire possibilità di altri orientamenti professionali ai candidati che non saranno ammessi, di preparare progressivamente al «mestiere» di docente ancor prima del concorso e infine di rivalorizzare la funzione docente.

The article of Sandro Baffi is an informed as well as an informative review of the professional preparation of teachers in France. The author compares what was done before the reform to what will happen after the reform came into effect. The reform explicitly aims at improving teachers initial training, at integrating this training process in the new curricular device LMD, at offering other professional orienting activities to candidates who will not be admitted, and at preparing candidates to the teaching job for competitive entrance examinations and, finally, at the reappraisal of their teacher function.

L'articolo di Joaquim Pintassilgo parte da una considerazione: negli ultimi trenta anni del XX secolo e inizi del XXI secolo, la formazione degli insegnanti, in Portogallo, è stata caratterizzata dalla coesistenza di una varietà di modelli differenti, a seconda delle istituzioni (Università o Politecnici, pubblici o privati) e dei tempi di entrata in vigore. Questa situazione è stata profondamente alterata dalla legislazione pubblicata nel 2007, a seguito del cosiddetto Processo di Bologna, che ha tentato di uniformare e regolare in modo più efficace la formazione a livello nazionale. L'obiettivo dell'articolo è tracciare le principali caratteristiche del modello di formazione implementato da quel momento, cogliendo l'occasione per riflettere su alcuni aspetti della sua entrata a regime, utilizzando come esempio l'Università di Lisbona.

The article of Joaquim Pintassilgo starts from a general consideration: during the last thirty years of the twentieth century and the beginning of the twenty-first, teachers training, in Portugal, was characterized by the coexistence of a variety of models, in correspondence to different institutions (public or private universities or polytechnic schools) and to the different periods of their carrying out. This situation has been profoundly changed by the Law in 2007, after the so-called Bologna Process, which tries to unify and regulate in the most efficient way the teachers' formation nationwide. The objective of the article is to trace the principal characteristics of the implemented

model of formation, picking the occasion to reflect upon some aspects of its application, using taking, for example, Lisbon university.

L'articolo di Gerwald Wallnöfer descrive in maniera sommaria la situazione tedesca. La sintesi è d'obbligo in una situazione come quella tedesca, nella quale, in pratica, ogni Land organizza la formazione dei docenti in maniera autonoma, sulla scorta di due principi fondamentali: innanzitutto, la frammentazione dei percorsi formativi, che selezionano e discriminano gli alunni fin dalla conclusione della scuola primaria sulla base dei risultati da loro conseguiti; in secondo luogo, una distinzione delle competenze degli insegnanti in relazione non solo alle discipline, ma soprattutto al tipo di scuola in cui andranno ad operare. Ma anche in Germania, a dispetto dell'architettura del sistema, oggi la situazione è fluida e si è in procinto di approdare ad un master per la formazione docente. Tutto a posto, dunque? Certamente no, giacché i problemi aperti sono molti e non semplici da risolvere, come l'ultima parte dell'articolo mette in luce, prendendo posizione per una scuola non trasmissiva ed incentrata sull'autonomia dell'alunno.

Gerwald Wallnöfer's article describes the German situation in brief. The summary is a must in a situation such as the German one, in which, practically, each Land organizes the training of teachers on its own, based on two fundamental principles: first, the fragmentation of training programs, which select and discriminate students since the end of primary school based on their results, and secondly, a distinction of teachers' competences not only in relation to their disciplines, but especially to the type of school to be their place of work. But even in Germany and in spite of the system's organization, the situation today is fluid and is about to blossom a Master in teacher training. All right, then? Certainly not, since the open problems are many and are not quite easy to be solved, like the last part of the article which points out at taking a position for a non communicative school focused on student's autonomy.

L'articolo di Viñao Frago parte da una considerazione: benché la storia della formazione dei docenti in Spagna cominci nel 1835, dopo un breve periodo di grande valorizzazione di questo percorso formativo, ben presto si passa a corsi di formazione di breve durata e dai curricula non troppo ricchi. Già durante la dittatura di Franco, si cercò di riqualificare questo settore, approdando al Curso de Aptitud Pedagógica. Permangono, tuttavia, chiusure, pregiudizi e contrasti (tra peda-

gogisti e disciplinaristi), che non scompaiono neppure in anni recenti. Su questi Viñao Frago si sofferma con particolare attenzione a quanto prescrive la Ley Organica de la Educaciòn, del 2006, che ha introdotto un Master per preparare all'insegnamento. La conclusione è sconsigliata: in Spagna ci sono molte discussioni, molti scontri tra lobby che impediscono di mettere in atto un serio cambiamento di situazione rispetto al passato tanto che lo studioso spagnolo conclude che per non far cambiare sostanzialmente nulla è necessario far sembrare che tutto cambi.

Viñao Frago's article begins with a consideration: Although the history of teacher training in Spain had started in 1835, after only a short period of its great development, a quick pass to short-term training courses and poor curricula occurred. Knowing that during the Franco dictatorship, the attempts made to redevelop this area tank to the development of the Curso de Pedagogical Aptitude.

There remain, however, closures, prejudices and conflicts (between pedagogy and disciplinary), which have not disappeared even in recent years. On these questions Viñao Frago dwells with particular attention to the requirements of the Ley Organica de la Educación, 2006, which introduced a Master to prepare one for teaching. The conclusion is bleak: in Spain, there are many discussions and numerous clashes between the lobby groups to prevent from carrying out a serious change of the situation as regards to the past one so that; even the Spanish scholar concludes that in order to have no substantial change, you need to make it look like everything changes .