

## FORMAZIONE, RECLUTAMENTO E AVANZAMENTO DI CARRIERA DEGLI INSEGNANTI

E' ragionevole pensare che i livelli degli apprendimenti degli studenti siano influenzati dalla condizione degli insegnanti. In questa sezione, si indica un'ipotesi su come si possa realizzare un cambiamento significativo a questo livello con:

- un abbassamento dell'età di ingresso;
- una prospettiva organica di formazione;
- un innalzamento dell'attrattività della professione, anche attraverso un avanzamento di carriera con certificazioni affidabili di expertise.

Un rapido sguardo alla scuola italiana in un'ottica internazionale mette in evidenza due criticità principali relative agli esiti degli studenti:

(a) Punteggi bassi, se confrontati con gli esiti complessivi degli altri Paesi, da parte degli studenti italiani sulle literacy strategiche di base. I dati del Pisa 2018 confermano che i nostri studenti si collocano per lo più al di sotto della media europea. Ad eccezione della matematica dove si assiste dal 2006 ad un graduale recupero, stabile e consistente (parzialmente ottenuto dal 2006 al 2012 anche negli altri due ambiti), rimane il ritardo nelle capacità di lettura mentre si assiste negli ultimi dati ad un vero tracollo negli ultimi anni nell'area scientifica (OECD, 2019; vedi All. 2, fig.1).

(b) Alti tassi di abbandono precoce degli studi dei giovani tra i 18 e 24 anni (vedi all. 2, fig. 2). Anche se si era registrato nell'ultimo decennio un calo costante, nel 2018, invece, il tasso di abbandono scolastico è leggermente aumentato (14,5% a fronte di una media EU pari al 10,6%) soprattutto a causa di un forte aumento tra i giovani nati all'estero ed iscritti in istituzioni italiane, a cui va aggiunta l'alta percentuale, di difficile stima, di studenti disaffiliated, che stanno in classe ma che, per vari motivi, non trovano alcun significato nella scuola (MIUR, luglio 2019). Molti di questi studenti alimentano la cosiddetta dispersione implicita, rappresentata da coloro che formalmente raggiungono un titolo di studio secondario di secondo grado ma dimostrano competenze di base significativamente al di sotto di quelle attese al termine di 13 anni di formazione scolastica (Ricci, 2019).

Su un altro piano un aspetto degno di interesse da parte della scuola italiana è la sua scelta per un modello di inclusione piena. Questo potrebbe essere un elemento di positività del sistema italiano, se solo fosse possibile rendere trasparenti e documentabili le azioni effettuate e i risultati, aspetto oggetto di riflessione critica in ambito pedagogico (Cottini, Morganti, 2015) (il problema è approfondito in All. 3, mentre in All.4 è visibile anche il percorso formativo per l'insegnante di sostegno).

Su un piano più generale la ricerca ha conseguito ragionevole consenso sul fatto che la qualità degli apprendimenti scolastici sia legata in gran parte al livello professionale dei suoi insegnanti, e che pertanto occorra: 1) convincere le persone con le giuste caratteristiche a diventare insegnanti; 2) formarle in modo da svilupparne un'adeguata competenza; 3) garantire la giusta reputazione a questa professione (OECD, 2016; 2017; 2020). Se guardiamo la situazione degli insegnanti italiani spiccano qui altri due tratti negativi:

(a) Bassa considerazione sociale degli insegnanti. Nella graduatoria della Varkey Foundation la Global Teacher Status Index 2018 (vedi All. 2, fig. 3), l'insegnante italiano è al terz'ultimo posto precedendo solo Israele e Brasile. Nel rapporto, inoltre, si dimostra come una adeguata retribuzione degli insegnanti e uno status elevato sono necessari per produrre i migliori risultati per gli allievi<sup>2</sup>.

(b) Alta età media degli insegnanti. Nel 2018, oltre la metà degli insegnanti di scuola primaria e secondaria (il 58%) aveva più di 51 anni (rispetto al 37% nell'UE) e il 17% aveva più di 60 anni (il 9% nell'UE); neanche l'1% aveva meno di 30 anni, a fronte del 9% nell'UE (OECD, 2019a; 2019b; Eurostat, 2020) (vedi All. 2, fig. 4).

A ciò si aggiunge il fatto che nella situazione attuale l'ingresso nella scuola avviene attraverso un percorso complicato, frutto di procedure e norme ripetutamente modificate e sovrapposte nel tempo. L'esito è quello di avere insegnanti che raggiungono una cattedra stabile spesso oltre i quarant'anni, dopo un iter di formazione tutt'altro che sistematico ed omogeneo, ormai scarsamente motivati e privi degli stimoli che potrebbe dare un possibile percorso di carriera.

Sul tema della formazione e reclutamento degli insegnanti sono state avanzate proposte da vari soggetti. Queste dovrebbero, a nostro parere, rispettare i canoni della praticabilità, ma anche evitare di ripetere errori e compromessi del passato, che hanno ampiamente dimostrato di incidere sulle problematiche citate. Proprio per la particolare natura della situazione sono necessarie scelte coraggiose, al di fuori di schemi e modi di pensare consueti.

In particolare, tre aspetti sembrano essere di prioritaria importanza. Occorre intervenire per favorire:

- 1) un abbassamento dell'età media degli insegnanti, con anticipazione dell'età di inizio dell'esperienza di insegnamento e del conseguimento del ruolo;
- 2) una prospettiva chiara e organica di formazione in servizio e di avanzamento professionale, strettamente collegata con il percorso di formazione iniziale;

---

<sup>2</sup> Lo stipendio e gli avanzamenti salariali, decisamente bassi, come sostenuto ad esempio da Schleicher (2014) sono fattori importanti ma non i soli che, purtroppo, connotano oggi la condizione dell'insegnante in Italia. L'insegnante deve anche "star bene" nella scuola. La gestione della classe si è fatta sempre più difficile, in un contesto in cui nuovi modelli sociali distruggono dallo studio e la scuola non è più vista come strumento di elevazione sociale. Per una visione più articolata della condizione dell'insegnante si rimanda a Argentin (2018).

- 3) un innalzamento dell'attrattività della professione insegnante, attraverso la costruzione di una professionalità e competenza, socialmente riconosciute e adeguatamente retribuite, basata su criteri oggettivi di merito.

Questi aspetti si presentano interconnessi. E' anche ragionevole pensare che interventi migliorativi su questi fattori possano avere una ricaduta positiva anche sulle criticità relative agli apprendimenti degli alunni. Ma cosa conviene dunque fare?

### Formazione pre-service degli insegnanti nella scuola: una logica da cambiare

L'innalzamento dell'età di ingresso dei laureati nella scuola come insegnanti ha subito un'impennata negli ultimi vent'anni<sup>3</sup>, anche in funzione dei programmi dedicati alla necessaria preparazione pedagogica preliminare all'insegnamento. Per prospettare percorsi ragionevoli di abbassamento dell'età di ingresso nella scuola dei futuri insegnanti valorizzando comunque la loro formazione è importante partire da una revisione critica di queste iniziative.

#### *La formazione iniziale degli insegnanti negli ultimi venti anni: un sintetico bilancio*

Nel 1990, la Legge n. 341 istituì le SSIS (Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario) e sancì da un lato il principio dell'importanza di una formazione post-lauream degli aspiranti insegnanti, volta a far acquisire una sistematica preparazione per tutte quelle competenze non comprese nel percorso di laurea e, dall'altro, il fatto che dovesse essere l'Università a farsi carico di tale formazione, per una durata complessiva di due anni (120 CFU). Nel 2009 i percorsi SSIS vennero disattivati e nel 2010 venne istituito (DM n. 249) il TFA (Tirocinio Formativo Attivo), un percorso da 60 CFU attivato dal 2013 per tre cicli. Il TFA venne archiviato definitivamente nel 2017, nell'ambito di un progetto più ampio di riorganizzazione della funzione docente previsto dalla Legge 107/2015, con l'istituzione del FIT (Formazione Iniziale e Tirocinio, DL 59/2017), che prevedeva un percorso complessivo di 84 CFU (24+60), di cui 24 propedeutici ad un percorso triennale di tirocinio progressivamente retribuito e concludentesi con l'immissione in ruolo, e 60 nel primo anno del percorso stesso. Con la Legge 145/2018 venne archiviato anche il FIT, stabilendo che l'abilitazione all'insegnamento dovesse conseguirsi esclusivamente tramite concorsi periodici. Il conseguimento dei 24 crediti propedeutici al FIT (PF24) diventava così, senza modifiche rispetto all'impostazione originaria, l'unico percorso di formazione iniziale per gli aspiranti insegnanti. Riesaminando le esperienze condotte in questi anni possiamo in breve individuare alcune criticità sia sugli aspetti teorici sia su quelli pratici della formazione:

- una visione della formazione che non si discosta dal modello tradizionale trasmissivo-cumulativo che la identifica nell'acquisizione di conoscenze

---

<sup>3</sup> Tanto per avere un'idea della portata del problema, l'età media di chi ha partecipato al concorso 2018 per docenti abilitati della secondaria di I e II grado è stata di 43 anni (dati Miur).

attinte dalle tematiche accademiche, senza una visione strategica di nuclei e problemi prioritari, che ne consenta un'integrazione in chiave agentiva;

- la visione di una "pratica" non chiaramente raccordata con la teoria che tende ad assumere i caratteri di una semplice appendice aggiuntiva o a essere identificata in una auto-formazione in servizio dipendente dalla discrezionalità del docente e della scuola;
- la mancanza di un chiaro raccordo tra saperi disciplinari, didattica generale e disciplinare e valutazione, intesa sia come valutazione degli apprendimenti sia come valutazione di sistema;
- la tempistica inadeguata delle soluzioni proposte: non si trova un equilibrio ragionevole tra la doppia esigenza di garantire qualità e al contempo tenere bassi i tempi di ingresso alla professione. Se due anni di formazione con frequenza obbligatoria (SISS) sono decisamente troppi, i 24 CFU, che al momento sono rimasti una sorta di troncone a sé stante, appaiono inadeguati per una formazione apprezzabile, in particolare nell'articolazione attuale;
- la mancanza di un raccordo organico ed equilibrato, che garantisca la necessaria diversificazione ma anche la integrabilità tra i percorsi per diventare insegnante disciplinare e insegnante di sostegno.

Dunque, per quale soluzione optare?

### Una proposta organica per la formazione iniziale, per il reclutamento e l'avanzamento di carriera

La soluzione che proponiamo (che sviluppa una precedente pubblicazione, Trincherò et. al., 2020, e che viene descritta più analiticamente in All. 3) si riassume in questi elementi fondamentali:

- si riduce la formazione pre-service a 24 cfu, (ma cambiandone significativamente i contenuti);
- si completa la formazione nel corso dei primi tre anni in servizio diversificandola in due binari (insegnante curricolare/ insegnante di sostegno);
- si consente un avanzamento di carriera a carattere volontario, con la possibilità di esami periodici in uno dei due binari, con un livello finale (insegnante esperto) conseguibile solo attraverso valutazioni basate sulla capacità del docente di aver ottenuto miglioramenti degli apprendimenti rigorosamente documentati.

*Giustificazione del modello qui proposto*

Sia per mancanza di evidenze di efficacia<sup>4</sup> sia per ragioni di urgenze economiche e sociali ormai non più procrastinabili, non è ragionevole chiedere a dei giovani neolaureati con laurea di II livello nei diversi ambiti disciplinari, un ulteriore anno di studi (o più) all'università, per dedicarlo ad una formazione puramente teorica in ambito didattico-pedagogico, prima di poter consentire di insegnare. Va dunque prioritariamente ridotta e ristrutturata la formazione teorica didattico-pedagogica preliminarizzando finalizzandola più direttamente al conseguimento di un set minimo di conoscenze essenziali (che possiamo chiamare "I fondamenti dell'insegnamento" vedi All. 5), che consenta di insegnare più presto, distribuendo poi la maggior parte della formazione nel corso dei primi anni di lavoro.

E' facilmente constatabile come nell'ambito della professione insegnante i problemi fondamentali sono quelli che riguardano la capacità di gestire, stabilire un clima positivo con la classe e di organizzare un'attività didattica efficace (tipicamente una lezione): queste sono proprio le dimensioni su cui la ricerca ha raccolto ormai il maggiore consenso sul piano delle evidenze (vedi All. 5) e dispone ormai di manualistica, di strumentazioni e modelli adeguati su come si possano migliorare le abilità di insegnamento (microteaching, lesson study).

#### *Punti fermi nell'applicazione del modello*

Per evitare banalizzazioni è necessario tenere presenti alcuni punti fermi che sorreggono l'impianto del modello e la sua efficacia:

- a) Occorre dare un significato diverso anche alle attività di formazione in servizio (i 36 cfu nella nostra ipotesi) che rischiano, sulla base di quanto accaduto in passato, di essere banalizzati in virtù di una nozione di tirocinio e di "pratica" ingenuamente intesa. Nelle accezioni correnti, il tirocinio - laddove non si tenda di fatto a svuotare di significato tale nozione, riducendola ad un semplice periodo temporale da consumare - tende ad essere identificato, in linea teorica anche correttamente, come un tragitto in cui insegnanti più esperti dovrebbero mostrare ai novizi come agire. Ciò facendo si tende tuttavia a dimenticare che i modelli che la scuola offre sono proprio quelli che non hanno ben funzionato, visti i risultati a cui abbiamo fatto riferimento, e che sono diffuse pratiche ritenute "buone" e insegnanti ritenuti "bravi" unicamente perché più in osservanza a mode ed ingenuie concezioni correnti. Così un periodo di tirocinio sotto l'egida di insegnanti della scuola "mentori" corre il pericolo di fungere da anello di riproduzione acritica di atteggiamenti e pratiche di dubbia validità, se durante esso non si introducono vincoli di ordine metodologico, al seguito di confronti critici con le evidenze della ricerca.

Qui allora si ripropone il ruolo strategico dell'Università o dei centri di ricerca

---

<sup>4</sup> Non esistono evidenze che dimostrino che prolungare di anni accademici la formazione all'insegnamento si traduca in un miglioramento di efficacia dell'insegnamento stesso (Hattie 2009). A maggior ragione sembra poco ragionevole immaginare che questo avvenga all'interno della struttura a compartimenti disciplinari con cui si articolano gli insegnamenti universitari.

che dovrebbero guidare e monitorare queste attività di formazione degli insegnanti in servizio. E' necessario che nei tre anni di formazione in servizio gli insegnanti apprendano a:

- elaborare ipotesi didattiche anche difformi dalle prassi correnti con la capacità di garantire la massima coerenza tra ipotesi di intervento, messa in atto e valutazione degli esiti;
- selezionare modelli e riferimenti sulla base di una valutazione critica delle evidenze disponibili.

Il ruolo stesso dell'Università, alla quale l'insegnante in formazione dovrà dimostrare i propri avanzamenti, dovrebbe essere soprattutto quello di favorire la consapevolezza critica e metodologica inerente a questi aspetti.

b) Va contestualmente superata la vecchia diatriba tra saperi pedagogici e disciplinari. Tra i due opposti, quello di una pedagogia generalista, attenta alla dimensione valoriale ma povera sul piano propositivo e didattico, e quello di una didattica disciplinarista spesso chiusa nei principi epistemologici della disciplina stessa, la ricerca scientifica sull'Istruzione offre un terreno comune di lavoro: trasporre i saperi sapienti in saperi insegnabili, riconoscere le preconoscenze e gli obiettivi, scomporre il percorso in una serie di passi e gestire il carico cognitivo, stabilire un buon livello di interazioni e feedback in itinere, valorizzare l'autoefficacia, favorire la consapevolezza sul percorso compiuto, sono i tratti fondamentali della istruzione efficace, che tutti gli insegnanti devono conoscere e saper applicare all'interno del proprio terreno disciplinare (Vedi All. 5).

c) Va favorita una svolta culturale, superando visioni opportunistiche o ingenuamente relative al concetto di "merito", in un'ottica più attenta alle capacità professionali reali. Il problema dell'avanzamento di carriera sulla base del merito rimane sicuramente un punto complicato, già più volte oggetto di controversie. Gli insegnanti che vogliono aspirare ad una crescita professionale con un riconoscimento come insegnanti esperti, dovrebbero poterlo conseguire attraverso un'autenticazione affidabile delle competenze professionali e non "per occasionalità per lo più emergenziali e per opportunismi per lo più corporativi" (Bertagna, 2020, p. 5).

Una svolta importante ed auspicabile può però oggi essere compiuta integrando la valutazione con un, pur ragionevole, impiego di indicatori "obiettivi". Quando si impiega questo termine, che intenzionalmente è messo tra virgolette, non ci sfuggono le ambiguità e i caveat con cui dovrebbe essere trattato. Ogni tipo di prova e sistema di valutazione non è certo immune da influenze ideologiche. Ma nella scuola esistono gradi e livelli diversi con cui si può declinare questo concetto.

Dovrebbe essere un elemento irrinunciabile per un avanzamento di carriera la dimostrazione da parte del candidato di essere stato capace di portare la propria classe o scuola ad un miglioramento degli apprendimenti degli alunni rispetto ad un criterio di riferimento (punto di partenza vs punto di arrivo,

superamento di livelli standard riconosciuti). La attribuzione di insegnante esperto va operazionalizzata: un insegnante esperto non è colui che genericamente ha accumulato esperienza, è colui che riesce, nella classe, a conseguire una qualità dell'apprendimento significativamente più alto rispetto a quanto riescono a fare mediamente i suoi colleghi nella stessa situazione (a parità di disciplina, livello scolastico e contesto sociale). Ci si può avvalere di riferimenti centralizzati come le valutazioni INVALSI, o esiti di prove interne legate a piani di miglioramento ma applicate secondo criteri di terzietà, ossia non lasciando il giudizio solo alle dichiarazioni soggettive dell'insegnante. Strumenti e metodi che consentono da questo punto di vista di organizzare un sistema di valutazione più affidabile non mancano certo, se solo ci fosse un intervento istituzionale in tal senso, uscendo da una condizione ormai non più accettabile, in cui autoreferenzialità e visibilità solo appariscente, ad esempio numero di corsi di aggiornamento frequentati o attività di collaborazione nella scuola, che non hanno alcuna relazione con la qualità delle competenze didattiche, la fanno da padrone.