

## L'AGGIORNAMENTO DEGLI INSEGNANTI NELLA COMUNITA' EUROPEA

di MARIO REGUZZONI

Le riforme del sistema scolastico avviate nei Paesi delle Comunità Europee con l'intento di modificare le vecchie strutture lasciandone però, in fondo, intatti i metodi e i contenuti, si sono andate mostrando praticamente impossibili; d'altra parte, le proposte dei vari organismi internazionali si sono progressivamente orientate verso i nuovi modelli dell'istruzione ricorrente situati nel contesto di un processo di educazione permanente e di formazione continua (1).

Le attività innovatrici che si vanno proponendo (2) si scontrano però tutte con una difficoltà fondamentale, consistente nella **manca**za di personale docente in grado di farsi agente di cambiamento così da rendere i processi educativi rispondenti ai bisogni delle nuove generazioni e alle esigenze delle nuove forme di vita associata.

Per questo si sono dovunque moltiplicate le iniziative volte non soltanto a modificare i modi tradizionali di formazione degli insegnanti (3), ma anche, e con più urgenza, a **creare sistemi di aggiornamento** e di qualificazione degli insegnanti in servizio.

Una valutazione comparativa di tali esperienze appare quanto mai necessaria nel nostro Paese in un momento in cui tre avvenimenti stanno a significare l'emergere della possibilità di una **nuova strategia dei processi educazionali**: il programma di lavoro del prof. R. Darhen-

---

(1) Cfr. M. REGUZZONI, *Politica scolastica nella Comunità Europea*, in *Aggiornamenti Sociali*, (luglio-agosto) 1973, pp. 513-534, rubr. 307.

(2) Si vedano, ad esempio, l'interessantissimo libro di B. SCHWARTZ, *L'éducation demain: une étude pour la Fondation Européenne de la Culture*, Aubier-Montaigne, Paris 1973, pp. 333, e lo studio di F. EDDING, *L'educazione superiore in un futuro sistema di educazione ricorrente generalizzata*, in *L'insegnante nella società tecnologica*, Quaderni LAM, n. 3, Centro Europeo dell'Educazione, Frascati, luglio 1973, pp. 160-176 (in particolare, pp. 171 s.).

(3) Cfr. *Una formazione unica per tutti gli insegnanti: il Rapporto James* (per la Gran Bretagna) e *L'insegnante secondario di domani: il Rapporto Joze* (per la Francia), in *L'insegnante nella società tecnologica*, cit., pp. 125-147 e 148-159. Si veda anche J. SCHNEIDER - G. NEUMANN, *Modello di struttura per la formazione integrata degli insegnanti a Berlino Ovest*, in Supplemento a *FU-INFO* 10/72, 24 aprile 1972, edito dalla Libera Università di Berlino (nostra traduzione).

dorf, membro della Commissione delle Comunità Europee (4); la legge delega sullo stato giuridico del personale scolastico (5), il progetto della Regione Lombardia sulla istituzione dei distretti scolastici (6).

Poichè i decreti delegati devono essere emanati entro il 30 aprile 1974, appare urgente elaborare proposte che possano aiutare il Legislatore ad agire in maniera la meno inadeguata possibile e a situare la normativa nel contesto più vasto delle Comunità Europee in via di integrazione politica e, in pari tempo, in quello più preciso, delle Regioni la cui autonomia è destinata a venir potenziata grazie precisamente ai distretti scolastici dei quali quella medesima legge sullo stato giuridico ha sancito la creazione (7).

A questo fine si è tenuto a Milano (21-30 settembre 1973) un seminario di studio sull'innovazione nell'aggiornamento degli insegnanti in servizio (8). Più precisamente, esso aveva l'intento di compiere una ricerca comparativa a livello dei nove Paesi delle Comunità Europee per determinare quali elementi di innovazione debbano essere introdotti nell'aggiornamento degli insegnanti perchè l'insegnamento possa rispondere alle esigenze nuove che si vanno rivelando e perchè l'azione educativa sia in grado di sviluppare quegli elementi che sono necessari per favorire l'integrazione europea.

---

(4) Cfr. *Ricerca, Scienza e Educazione. Informazione scientifico-tecnica*. Programma di lavoro del sig. R. DAHRENDORF, membro della Commissione, Bruxelles 1973, pp. 37. Per il contenuto del « programma », si veda M. REGUZZONI, *cit.*, pp. 529 s.

(5) Cfr. *Legge 30 luglio 1973, n. 477: Delega al Governo per l'emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo, docente e non docente della scuola materna, elementare, secondaria e artistica dello Stato*, in *Gazzetta Ufficiale*, n. 211, 16 agosto 1973, pp. 5714-5721. Questa legge è il risultato di lunghe discussioni iniziate presso la Commissione « Istruzione » della Camera il 18 giugno 1969 (cfr. M. REGUZZONI, *La formazione degli insegnanti, in Aggiornamenti Sociali*, (novembre) 1969, pp. 709-720, rubr. 311).

L'art. 4, n. 8, stabilisce che lo stato giuridico dovrà formulare « le norme, i criteri e le strutture per l'aggiornamento culturale e professionale dei docenti » e che « saranno istituiti, nell'ambito della scuola materna, primaria e secondaria, appositi istituti per la documentazione, per la ricerca e per la sperimentazione didattiche, nonchè per l'aggiornamento culturale e professionale dei docenti, i quali, utilizzando le strutture degli attuali centri didattici nazionali, offrano garanzie di validità scientifica, di democraticità e di autonomia didattica » (*ibidem*, p. 5715).

(6) Cfr. M. REGUZZONI, *Le strutture del distretto scolastico, in Aggiornamenti Sociali*, (marzo) 1973, pp. 185 s., rubr. 310, e, per quanto riguarda il Centro regionale per l'innovazione educativa, *Id.*, *La riforma della scuola secondaria superiore, ibidem*, (dicembre) 1970, p. 754, rubr. 315.

(7) « Su proposta delle regioni e sentiti gli enti locali e gli organi periferici, il Ministro per la pubblica istruzione procederà alla suddivisione del territorio regionale in comprensori scolastici, di norma subprovinciali, denominati distretti scolastici » (*Legge 30 luglio 1973, n. 477, art. 7, cit.*, p. 5717).

(8) Il seminario è stato istituito dal Ministero della P.I., con D.M. 9 febbraio 1973, sotto forma di corso residenziale ed è stato organizzato dal Provveditorato agli Studi di Milano presso la OPPI (Organizzazione per la Preparazione Professionale degli Insegnanti), in collaborazione con la Regione Lombardia, l'Amministrazione Provinciale di Milano e la Commissione delle Comunità Europee. Ad esso hanno partecipato 30 esperti stranieri e 43 italiani.

La ricerca si è limitata ai nove Paesi delle Comunità Europee perchè a questo livello è ormai iniziato un processo di **integrazione politica** che avrà successo solo se sostenuto da una **integrazione culturale** avviata dagli insegnanti stessi, non essendo per ora realizzabile una armonizzazione delle politiche di riforma delle strutture scolastiche.

Il seminario peraltro ha incluso anche la **Svezia** per approfittare dei lavori notevoli che sono stati compiuti in questo Paese, e si è avvalso inoltre dei contributi dell'**OCSE** (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economici) e del **Consiglio d'Europa**, che hanno compiuto importanti ricerche sul cambiamento del ruolo degli insegnanti e della stessa funzione docente. E ciò non solo per acquisire i risultati già conseguiti, ma con l'intento di approfondire la ricerca e per scoprirne le eventuali dimensioni specifiche proprie ai Paesi delle Comunità Europee, nel cui contesto la politica scolastica italiana dovrà essere definita (9).

Le conclusioni formulate dal seminario non esprimono tutta la ricchezza delle idee ed esperienze contenute nei documenti che lo hanno preparato (10). Una analisi dei vari contributi è necessaria per mostrare come i diversi Paesi abbiano affrontato il problema dell'adeguamento del personale docente alle nuove esigenze pedagogiche che si sono andate dovunque rivelando.

In questo studio partiremo dalle ricerche dell'OCSE e del Consiglio d'Europa; analizzeremo poi le monografie sull'aggiornamento degli insegnanti nei Paesi delle Comunità Europee, integrando tale analisi con l'esame delle esperienze di innovazione condotte in Svezia; presenteremo quindi alcune proposte specifiche di metodi da adottare, e concluderemo con il documento finale elaborato dal seminario.

#### L'OCSE E IL CONSIGLIO D'EUROPA

L'OCSE e il Consiglio d'Europa si occupano entrambi del problema degli insegnanti, ma sotto punti di vista diversi: l'OCSE studia le strutture e gli aspetti politici, mentre il Consiglio d'Europa si occupa piuttosto dei metodi e dei contenuti.

---

(9) Una particolare attenzione è stata rivolta alle nuove tecnologie per vedere in quale misura la loro introduzione nella scuola sia possibile e quali modifiche del processo educativo esse comportino.

(10) Il seminario è stato preparato da un insieme di studi che si possono suddividere in tre gruppi: 1) i documenti dell'OCSE sul cambiamento di ruolo dell'insegnante (per complessive 633 pagine dattiloscritte) e quelli del Consiglio d'Europa sul perfezionamento degli insegnanti e sullo stato della ricerca in questo campo; 2) le monografie appositamente redatte sulla situazione dell'aggiornamento degli insegnanti nei Paesi delle Comunità Europee e in Svezia; 3) contributi vari aventi come scopo di illustrare proposte o esperienze specifiche. I partecipanti disponevano di un materiale di studio per un totale di 1400 pagine, oltre al Quaderno LAM n. 3, sopra citato, su *L'insegnante nella società tecnologica*.

## 1) L'OCSE: il cambiamento di ruolo degli insegnanti.

L'OCSE, a partire dal 1967, ha studiato i problemi riguardanti gli insegnanti, prima sotto l'aspetto quantitativo, considerando il rapporto esistente tra offerta e domanda, e poi sotto l'aspetto qualitativo, cercando di individuare quali siano gli elementi che determinano un **mutamento di ruolo** nella professione docente. Individuati tali elementi, si è cercato di precisare quali siano i **nuovi compiti** che l'insegnante deve assolvere e, quindi, quale debba essere la sua **nuova formazione**. L'individuazione di diverse funzioni nel nuovo ruolo dell'insegnante ha portato a prevedere **nuovi profili di carriera** che appunto tengano conto di tali diversità. Come conseguenza di questi studi, è stata decisa la convocazione di una conferenza intergovernativa, che avrà luogo verso la fine del 1974, sulle **nuove politiche** da adottare nei confronti del corpo docente (11).

Poichè il cambiamento di ruolo degli insegnanti è una conseguenza dei mutamenti in corso all'interno del sistema scolastico, è stato necessario anzitutto precisare quali siano questi mutamenti.

### A. Tendenze generali dei mutamenti in corso nei sistemi di istruzione.

1. Il primo dei mutamenti in corso è costituito dal **prolungamento della scolarità per tutti**.

L'offerta di possibilità di educazione per tutti ha stimolato la domanda di istruzione, ma con due effetti opposti: una parte crescente della popolazione scolastica tende a passare ai gradi superiori dell'istruzione, mentre un'altra parte della stessa popolazione scolastica desidera abbandonare la scuola al più presto. L'insegnante si trova così di fronte a **due esigenze diverse**, ma coesistenti, che per di più sono espresse da alunni provenienti da ambienti sociali diversi e con diverse motivazioni.

**L'insuccesso scolastico** non viene più percepito come un fatto doloroso e inevitabile dovuto alla cattiva volontà o alla mancanza di attitudini dell'alunno, bensì come una situazione intollerabile da eliminare poichè l'incapacità di esprimersi, di scrivere e di pensare correttamente costituisce un ostacolo grave per qualsiasi cittadino. Agli insegnanti si

---

(11) I risultati degli studi di carattere quantitativo sono stati raccolti in *Formation, recrutement et utilisation des enseignants dans l'enseignement primaire et secondaire*, OCDE, Paris 1971, pp. 420 (anche in edizione inglese). In corso di stampa sono invece gli studi di carattere qualitativo che saranno pubblicati in due volumi sotto il titolo *L'enseignant et l'innovation: un rôle en évolution*. Il primo volume comprende, nella prima parte, alcune esperienze nazionali (Stati Uniti, Francia, Regno Unito e Svezia) e, nella seconda parte, alcuni studi circa i comportamenti adottati e le implicazioni del fatto dell'innovazione relative alla politica scolastica. Il secondo volume contiene uno studio sulla recente evoluzione del reclutamento degli insegnanti della scuola elementare e secondaria.

chiede di riuscire là dove la società, con le sue disuguaglianze sociali, fallisce.

Conseguenza del prolungamento della scolarità per tutti è anche una crescente **domanda di formazione continua**; formazione che è richiesta dall'evoluzione delle strutture sociali e delle qualifiche professionali, e a cui provvedono sempre più istituzioni non scolastiche. Si va così delineando un nuovo sistema di educazione permanente che non solo si oppone a una scuola concepita come acquisizione di una porzione ben precisa di sapere, ma anche trasforma le relazioni tra comunità locale e personale insegnante, in quanto non si chiede più di scoprire gli alunni meglio dotati, nè di aiutare i meno dotati, ma di ridurre lo scarto che esiste tra queste due categorie e, se possibile, di sopprimerlo, creando le basi per un sistema di educazione permanente da realizzare nell'ambito della stessa comunità locale.

2. Il secondo mutamento nel sistema di istruzione è costituito da una **modifica delle strutture di autorità**.

L'insegnante ha sempre avuto come compito principale quello di conservare i valori della società in cui viveva. Con l'emergere delle società pluralistiche, non esiste più una unica scala di valori comunemente ammessi; la gerarchia dei valori varia secondo i diversi gruppi sociali e l'educatore si trova di fronte a genitori e alunni **in grado di contestare i fondamenti ideologici** dei programmi di insegnamento che egli propone.

La difficoltà aumenta a causa della pressione esercitata dai **gruppi minoritari** che esigono il rispetto della propria personalità culturale. Le minoranze religiose, razziali ed etniche chiedono un loro spazio nella scuola senza essere costrette a doversi sentire come una « subcultura » alienata dalla società globale in cui sono situate.

L'autorità dell'insegnante, infine, è scossa dall'esistenza dei **nuovi « mass-media »**, dotati di grande efficacia persuasiva, che diffondono valori e stili di vita spesso in contrasto con i modelli di comportamento presentati dalla scuola. L'educatore deve così cercare di ridurre le contraddizioni e i conflitti che i « mass-media » suscitano negli alunni senza più disporre di quell'autorità che la tradizione in passato gli conferiva.

3. Il terzo elemento caratterizzante i mutamenti in corso nell'insegnamento riguarda una **nuova distribuzione del sapere**.

Alla rapidità crescente con cui si producono le conoscenze, consegue la necessità non solo di mantenersi aggiornati, ma di essere capaci di **utilizzare le cognizioni acquisite**. Al susseguirsi ininterrotto delle innovazioni, deve fare seguito una capacità, da parte degli insegnanti, di rispondere efficacemente a tali innovazioni, e questa capacità dipende

da una formazione iniziale diversa da quella che hanno avuto e da un continuo aggiornamento.

I programmi di insegnamento vengono modificati non solo dalla crescita del sapere, ma anche dall'aspirazione verso **obiettivi nuovi di natura sociale e personale**. Non si tratta più di trasmettere un sapere che diventa rapidamente caduco, ma di rendere l'alunno capace di assimilare da se stesso, durante tutta la vita, le nuove conoscenze per farne una sintesi personale nel quadro sociale in cui egli vive.

Gli argomenti di studio o i gruppi di argomenti saranno affrontati mediante una **analisi delle strutture** e dei metodi, e l'accento sarà messo più sui legami esistenti tra le discipline che sulle singole materie prese isolatamente. Inoltre, un ruolo nuovo viene acquisito dai **metodi della ricerca scientifica** e dell'inchiesta sia all'interno sia all'esterno dell'aula scolastica. Infine, lo **sviluppo affettivo** degli alunni acquista maggiore importanza che nei sistemi tradizionali di insegnamento che privilegiavano l'assimilazione delle conoscenze.

4. Un tipo di **istruzione aperta** e non più ristretta all'interno dell'istituzione scolastica, costituisce un quarto mutamento del sistema di istruzione.

Appare sempre più chiaramente che un insegnamento efficace, economicamente valido e in grado di assicurare a tutti il massimo di opportunità, è fondato sulla **cooperazione con altri enti** di educazione esterni alla scuola: genitori, organizzazioni comunitarie locali, servizi sociali, imprenditori. Il monopolio dell'insegnante quale unico esperto in insegnamento è ormai tramontato. L'educazione tende a essere aperta e il processo educativo appare come il risultato di azioni convergenti provenienti da diversi enti. Questo comporta anche la necessità di un maggiore coordinamento tra i diversi gradi del sistema di educazione e una riduzione delle ineguaglianze di prestigio tra i diversi ordini di istruzione.

#### **B. Mutamenti nel ruolo dell'insegnante attribuibili alle modifiche intervenute nel processo di insegnamento-apprendimento.**

Come conseguenza dei cambiamenti intervenuti nel sistema di istruzione, si è andato modificando il **processo di acquisizione delle conoscenze**, per cui l'insegnamento nella scuola, invece di essere soprattutto una trasmissione del sapere, diventa essenzialmente una organizzazione dei mezzi per apprendere. All'alunno si richiede non solo di essere responsabile del proprio apprendimento, ma anche di assumersi la valutazione personale del proprio lavoro.

I nuovi orientamenti appaiono evidenti in quelle scuole sperimentali e in quei Paesi, come la Svezia, in cui si è già tenuto conto, almeno in parte, delle nuove esigenze.

1. La **relazione insegnamento-apprendimento** si modifica anzitutto nelle **strutture** del processo di apprendimento: lavoro individualizzato; orario giornaliero meno rigido; valutazione finale basata sul lavoro complessivo e non sugli esami; cooperazione tra insegnanti e alunni e degli alunni tra di loro.

Le **tecniche** adottate dall'insegnante tendono a rendere l'alunno capace di apprezzare il cambiamento, a possedere i metodi della ricerca, a determinare gli obiettivi e a verificarne il conseguimento, a usare i mezzi di comunicazione di massa e le risorse offerte dalla comunità in cui vive, a lavorare in stretto contatto con i genitori e i diversi operatori sociali.

Anche gli **atteggiamenti** degli insegnanti cambiano in modo sostanziale: comprensione dei condizionamenti sociali e dell'influsso esercitato sullo sviluppo dell'alunno dalle aspettative che l'insegnante ha nei suoi confronti; accettazione dell'apporto di specialisti, di persone esterne alla scuola e di alunni più maturi; riconoscimento della validità del sapere acquisito fuori della scuola; partecipazione a gruppi di lavoro e alla elaborazione delle decisioni; assunzione dei metodi della ricerca; rinuncia all'autorità tradizionale sugli alunni e sui genitori.

2. L'insegnamento, di conseguenza, diventa un **esercizio di cooperazione** attraverso il lavoro di gruppo, l'interdisciplinarietà, le nuove tecnologie, la partecipazione alla programmazione delle attività, ecc. Anche i rapporti amministrativi cambiano poichè si richiede una maggiore autonomia da parte dell'insegnante che, con l'aiuto di specialisti, deve sapere elaborare i programmi di lavoro nell'intento di rendere ogni alunno capace di gestire da sè il proprio apprendimento. L'insegnante diventa un consigliere-orientatore, nel quadro di una funzione educante diversificata, ma omogenea, da esercitare collegialmente con altri educatori ed esperti.

### C. Preparazione degli insegnanti a un ruolo nuovo.

1. Di fronte a questi cambiamenti **gli insegnanti oppongono una certa resistenza**. Anzitutto a causa della loro formazione. Essi ritengono che il loro ruolo consista essenzialmente nella trasmissione della cultura, nella selezione degli alunni e nella presentazione della scala di valori ufficialmente riconosciuta. Oppongono inoltre una resistenza più precisa tutte le volte che si trovano di fronte a una innovazione alla cui progettazione non sono stati associati. Minore è invece la resistenza opposta davanti al fatto che l'innovazione esige maggiore impegno e più lavoro. Essa, infatti, cessa quando l'insegnante prende coscienza di svolgere un ruolo interessante che gli permette di ricevere un riconoscimento pubblico.

Più difficile da superare è, peraltro, la **resistenza opposta dagli imprenditori, dalla Università e dai genitori**, dovuta al fatto che gli esami

e i titoli di studio offrono una certa garanzia sia per il reclutamento professionale o l'accesso agli studi superiori sia come sanzione per il riconoscimento degli studi compiuti. Conseguentemente l'insegnante si trova sottoposto a forti pressioni ogniqualvolta intraprende iniziative che minacciano la competitività degli alunni. Queste pressioni finiscono col costituire una nuova sorgente di resistenze da parte degli insegnanti.

2. Tali resistenze si attenueranno solo se gli insegnanti prenderanno coscienza del ruolo nuovo che devono assumere, e perchè ciò avvenga è necessario avviare un **processo di formazione** che si suddivide in due momenti: uno iniziale e uno continuo.

a) La priorità deve essere data alla **formazione continua**, la cui struttura deriva da due elementi fondamentali: aggiornamento permanente, per l'acquisizione dei risultati di ogni ulteriore sviluppo, e spirito aperto, per assicurare la collaborazione con tutti gli agenti responsabili dell'educazione.

Il sistema di formazione continua, pertanto, dovrebbe comprendere anzitutto un **aggiornamento permanente** degli insegnanti in servizio, di coloro che formano gli insegnanti e dei responsabili dell'amministrazione scolastica. Si dovrebbe poi aggiungere un sistema di attività intese a promuovere l'**incontro fuori della scuola tra insegnanti e responsabili dell'amministrazione**, e a stimolare il loro impegno personale verso la partecipazione attiva ai cambiamenti in atto. Infine, si ritengono necessarie certe iniziative destinate a fare incontrare tra loro gli insegnanti dei diversi tipi di scuola e dei diversi ordini di istruzione, promuovendo anche opportunità di **incontro per tutto il personale** di una scuola o di un distretto scolastico.

Attualmente le politiche del personale docente accentuano l'**isolamento degli insegnanti** e mancano di coordinamento un po' dappertutto, tranne in Svezia dove la priorità è stata data all'aggiornamento permanente sia dei « formatori degli insegnanti » sia degli insegnanti impegnati nella sperimentazione. Va da sè che una politica dell'aggiornamento da perseguire durante tutta la vita comporta strutture diverse da quelle che si richiederebbero se si trattasse di proporre semplicemente qualche corso periodico di riqualificazione.

b) Tuttavia, l'avvio di una politica dell'aggiornamento non sarebbe sufficiente se non si provvedesse anche ad un cambiamento della **formazione iniziale**.

Da un ventennio si discute su questo tema e si è ormai consapevoli che l'importanza dell'abilità a trasmettere il sapere ha ceduto il passo alla **capacità di sensibilizzare l'alunno nei confronti della propria responsabilità** in campo educativo. Anche ammesso che l'alunno sia capace di individuare correttamente i problemi e di scegliere i mezzi adatti per una loro adeguata soluzione, rimane sempre la necessità di

un insegnante che sappia suscitare le condizioni favorevoli a tale processo. Per questo si insiste, nella formazione degli insegnanti, sulla dinamica della motivazione e della percezione, sull'interazione che avviene nei piccoli gruppi, sulla organizzazione delle opportunità di educazione, sulla gestione delle risorse pedagogiche e sulle competenze richieste per dare consigli individuali che facilitino la scoperta di se stessi.

Ovviamente, se l'accento viene messo sul lavoro di gruppo, sull'individualizzazione, sulla cooperazione con i colleghi, sulla mobilitazione dei genitori e degli operatori sociali, diventa indispensabile insistere soprattutto sulla **formazione da acquisire nell'ambito dell'istituto scolastico** e quindi occorre pensare a un diverso modo di concepire gli studi universitari. Si potrà comunque accettare una formazione iniziale non qualificata « professionalmente », se sarà intesa come primo momento di una formazione professionale continua. Anzi, l'orientamento degli esperti sembra essere quello di assicurare una formazione iniziale sino a un certo punto non esclusiva che permetta facilmente il passaggio ad altre occupazioni se quella di docente non risultasse confacente.

3. Occorre tuttavia mettere a punto una **nuova politica del personale**. L'esperienza più elaborata è quella svedese, dove la priorità data alla formazione dei formatori ha permesso di stimolare la riforma dell'intero sistema scolastico. Ma questo non basta. Necessaria è pure la creazione di una rete di relazioni orizzontali tra gli insegnanti innovatori, in modo che essi si sentano parte integrante di una struttura che si sviluppa. Infine, si è rivelata anche importante la collaborazione tra insegnanti di ordini diversi, alunni e persone esterne alla scuola, per elaborare programmi di lavoro comuni, caratterizzati dal fatto di essere formulati dalla « base » e non dal « vertice ».

Ne consegue un **cambiamento anche nello stato giuridico del personale**, dal momento che emergono nuovi atteggiamenti, nuove competenze e nuovi modelli di carriera. Si tratta di una crescita di professionalizzazione, ma secondo un modello aperto al cambiamento dei valori sociali, in cui la autonomia professionale si associa alla responsabilità educativa di altre persone e si integra in una équipe di specialisti e di educatori.

Un'altra componente del processo di professionalizzazione è la capacità di usare il **metodo della ricerca** e di comprendere i risultati delle ricerche effettuate, metodo che esige lo sviluppo di programmi elaborati in collaborazione con i colleghi. Di questo si ha un esempio particolare in Inghilterra, dove i « Centri per insegnanti » rendono possibile lo scambio delle idee e lo sviluppo di nuovi programmi a livello locale.

La **partecipazione al processo di programmazione**, che rende l'insegnante agente di cambiamento e non semplice ricettore passivo di istru-

zioni ricevute dall'alto, è un ulteriore elemento da tenere presente nella formulazione delle condizioni di formazione del personale docente. Se nella scuola si deve passare da una situazione di insegnamento a una situazione di apprendimento, occorre che l'insegnante si trovi in una situazione analoga per quanto riguarda il rapporto con i suoi superiori, specialmente quando si tratta della programmazione dei piani di studio e dell'attuazione delle decisioni.

#### **D. Conclusione sugli studi dell'OCSE.**

Dagli studi dell'OCSE, qui rapidamente riassunti, appare quindi come il ruolo dell'insegnante si modifichi nel senso di una **valorizzazione crescente** che fa del docente un responsabile delle opportunità educative adeguatamente intese, dotato di un alto livello di competenza, capace di formulare strategie educative diverse secondo i bisogni dei singoli alunni.

L'assunzione però di questo nuovo ruolo non sarà possibile se non verrà accompagnata da una **politica scolastica generale e del personale** che cambi i termini stessi di quel « contratto sociale » che definisce la struttura della pubblica istruzione, così che l'insegnante sia essenzialmente un libero professionista, e non un funzionario, e svolga la sua attività nel quadro di una gestione socializzata del processo educativo.

## **2) Il Consiglio d'Europa: il perfezionamento degli insegnanti.**

Che occorra mutare sostanzialmente la funzione docente appare anche dalla indagine sul perfezionamento degli insegnanti e dal colloquio che ha avuto luogo a Bristol nel marzo del 1973 per iniziativa del Consiglio d'Europa.

### **A. Il questionario agli Stati membri.**

Le risposte al questionario inviato dal Consiglio per la Cooperazione Culturale del Consiglio d'Europa agli Stati membri (12) mostrano anzitutto come il **perfezionamento degli insegnanti** venga inteso in due sensi: uno relativo ai **contenuti** delle materie insegnate e l'altro in termini di miglioramento delle **attitudini pedagogiche**. In entrambi i casi si constata che le iniziative in questo campo stanno attraversando una

---

(12) Nel 1966 il Consiglio per la Cooperazione Culturale del Consiglio d'Europa ha iniziato una serie di riunioni intergovernative sul perfezionamento degli insegnanti che si sono concluse nel 1969 a Villa Falconieri (Frascati) con una analisi delle risposte ad un questionario inviato, a cura del prof. G. Gozzer, ai Paesi membri. Queste risposte sono state raccolte in *Le perfectionnement des enseignants*, Strasbourg, 8 février 1971, pp. 140 (ciclost.), e sono state messe a giorno, per quanto riguarda i nove Paesi delle Comunità Europee e la Svezia, in occasione del seminario di Milano.

crisi dovuta sia ai mutamenti in corso nel sistema di educazione sia al comportamento degli insegnanti che, in generale, restano ancorati a metodi superati.

1. Un primo **ostacolo all'innovazione** nel perfezionamento degli insegnanti si riscontra nella **struttura centralizzata e burocratizzata delle iniziative** che finisce col far dimenticare l'obiettivo proposto, anche là dove esiste, come in Germania, una organizzazione regionale autonoma. Le attività sono infatti organizzate quasi sempre al vertice e costituiscono raramente la risposta a processi di adattamento mobili, autonomi e spontanei. Le iniziative private sono, in generale, sistematicamente sottoposte alla direzione e al controllo delle autorità e le associazioni professionali perdono in parte la loro autonomia.

D'altronde, se si escludono questi legami di tipo amministrativo, **non sembra esistano sistemi formalizzati capaci di segnalare alle autorità responsabili i bisogni, gli interessi e le proposte** che emergono dai dibattiti e dalle esperienze delle associazioni di tipo professionale che dovrebbero garantire la presenza di una dimensione di base e orizzontale nel sistema di perfezionamento « continuo ». Il solo esempio di una sintesi tra libera iniziativa e necessità di garanzie giuridiche e formali è quello offerto dai « Centri per insegnanti » inglesi, creati dalle autorità locali.

2. L'esame dei contenuti delle attività di perfezionamento segnalate dagli Stati interrogati mostra come ci sia una differenza tra **perfezionamento** (progetto di andare fino al termine di una linea ben definita), **aggiornamento** (iniziativa comportante una novità da affrontare), e **riadattamento** (compito implicante una dimensione nuova da realizzare). Si constata dappertutto che non c'è perfezionamento senza aggiornamento e riadattamento. Perciò si pensa di sostituire gli interventi istituzionalizzati, minacciati di facile obsolescenza, con iniziative fondate sulla programmazione partecipata in cui sono gli interessati stessi che precisano quali contenuti debbano prevalere.

3. Lo strumento fondamentale di perfezionamento è rappresentato quasi dappertutto da **corsi, aventi maggiore o minore durata**, che riflettono in maniera troppo esclusiva il modello del rapporto scolastico fondato quasi unicamente sull'uso della parola e del manuale. Ciò è dovuto al fatto che praticamente non esistono istituzioni che si consacrino totalmente al perfezionamento degli insegnanti, con funzioni di coordinamento e di ricerca, capaci di affrontare i problemi nella loro complessità con competenze e apporti interdisciplinari.

Gli strumenti che modificano così profondamente la vita moderna, quali sono i **mezzi di comunicazione di massa e le nuove tecnologie**, sono presentati come ausili complementari per i quali mancano dati precisi circa la loro efficacia e la loro stessa utilizzazione effettiva.

Anche lo stimolo che potrebbe derivare dal **confronto con esperienze straniere** non trova molto incoraggiamento e i corsi organizzati all'estero hanno scopi precisi e limitati (come quelli per gli insegnanti di lingue) e dipendono dall'iniziativa degli organismi internazionali. La partecipazione degli stranieri a corsi nazionali è praticamente nulla.

4. In conclusione, l'esame delle risposte al questionario suscita un senso di pessimismo circa la possibilità di innovare il sistema educativo attraverso una riqualificazione del personale docente. Tuttavia il questionario, per essere universale, è troppo generico e le risposte vanno confrontate con i risultati delle ricerche condotte in profondità e con le monografie relative ai singoli Paesi che studiosi particolarmente competenti hanno redatto.

## B. Il simposio di Bristol.

1. Non è possibile, in questa sede, riassumere i **risultati delle ricerche** presentate a Bristol (13). Basterà indicare alcune conclusioni che possono maggiormente interessare dal punto di vista dell'innovazione nell'aggiornamento degli insegnanti.

Gli studenti degli ultimi anni del liceo che desiderano diventare insegnanti non differiscono dagli altri per quanto riguarda l'**atteggiamento nei confronti dell'educazione e della scuola**. Gli studenti invece degli istituti per la formazione dei maestri appaiono più conservatori e più conformisti degli studenti universitari che si preparano a insegnare nei licei e accentuano una forma di « idealismo » che ritengono sia una condizione necessaria per l'esercizio della loro professione. Un certo spirito progressista si manifesta in entrambi i gruppi durante gli studi, ma poi durante il tirocinio tendono a prevalere gli atteggiamenti conservatori e conformisti (14).

Da un'altra indagine risulta che **gli insegnanti non hanno una me-**

---

(13) Dall'8 al 13 aprile 1973 si è tenuto a Bristol un simposio sulla ricerca e la riforma concernenti la formazione degli insegnanti allo scopo di permettere un confronto delle esperienze idonee a interessare i Governi e i ricercatori. Oltre a sei relazioni presentate da specialisti europei in scienze dell'educazione, i partecipanti hanno avuto a loro disposizione anche due volumi in cui sono stati raccolti in forma riassuntiva i risultati delle principali ricerche compiute nel campo della formazione degli insegnanti e alcuni progetti di riforma sullo stesso tema elaborati in Finlandia, Francia, Germania, Irlanda, Regno Unito e dal Consiglio d'Europa: « *Symposium sur la recherche et la formation concernant la formation des enseignants* » (Bristol, 8-13 avril 1973), *Documentation de base*, vol. I: *Recherche*, pp. 58; vol. II: *Réformes. Extraits de rapports officiels*, pp. 43.

Le ricerche presentate sono in numero di 39 e i nomi dei ricercatori 63: 15 ricerche riguardano il Regno Unito, 7 la Svezia, 6 la Germania, 4 il Belgio, 3 la Francia, 2 la Norvegia, 1 la Finlandia, 1 l'Olanda. (L'Italia non ne ha presentata nessuna).

(14) Cfr. H. AEBLE e altri, *Teachers attitudes - origin and development of student teacher attitudes concerning education and the school*, University of Constance, in *Recherche*, cit., p. 9.

**desima visione della loro professione.** I docenti delle scuole secondarie, specialmente se anziani, e gli insegnanti di lettere sono « orientati sulla materia » di insegnamento e ritengono che loro compito primario sia la trasmissione delle conoscenze. Gli insegnanti invece della scuola elementare, quelli di scienze sociali e gli insegnanti più giovani delle scuole secondarie superiori hanno una « visione pedagogica » della professione e ritengono che il loro compito sia lo sviluppo della personalità dell'alunno. La tendenza si rovescia nel caso dei docenti delle scuole di grado intermedio. Gli insegnanti a « orientamento pedagogico » sono comunque più propensi degli altri a dedicarsi interamente alle questioni scolastiche (15).

La riforma della formazione degli insegnanti può stimolare gli atteggiamenti innovativi? A questa domanda non si è in grado di dare una risposta esauriente, anche perchè si danno due diversi significati al termine di innovazione secondo che questa sia orientata verso l'efficienza oppure verso l'emancipazione. Nel primo caso, si rafforzano i metodi tradizionali di apprendimento e lo sviluppo basato su di un insegnamento impartito dall'alto; nel secondo caso, l'innovazione viene dalla base e tende a promuovere quei processi di emancipazione che rendono l'alunno capace di analizzare e combattere repressione e restrizioni. Nonostante che l'insegnante innovativo usi anche l'innovazione orientata sull'efficienza, la sua principale preoccupazione è quella di aprire la scuola alla **innovazione orientata verso l'emancipazione.**

Per creare negli insegnanti la capacità di contribuire a questo secondo tipo di innovazione, sembra vadano sviluppate le seguenti caratteristiche di personalità:

— differenziazione conoscitiva, cioè l'abilità ad analizzare i condizionamenti socio-economici cui è sottoposta la scuola e a cercare i mezzi per liberarsene;

— resistenza all'ansietà, cioè l'abilità a sostenere i conflitti che nascono riguardo agli obiettivi delle attività educative e dei metodi da adottare nella scuola;

— distacco dal ruolo, cioè l'abilità a sviluppare nuove idee nei confronti del proprio ruolo, invece di limitarsi alle idee tradizionali;

— motivazione intrinseca verso la professione docente, in quanto opposta a una motivazione estrinseca, orientata cioè verso la promozione, la sicurezza, ecc.;

— disponibilità ad assumere rischi (16).

Anche se queste e le altre indagini hanno carattere locale, esse sono state condotte con metodo e in condizioni tali da permettere una

(15) Cfr. H.-J. NIEMANN, *Attitudes of teachers towards their profession*, Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung, Frankfurt/Main, *ibidem*, pp. 14 s.

(16) R. REICHWEIN e W. FRECH, *How far can reform of teacher education foster innovative attitudes?*, *ibidem*, p. 16.

prudente generalizzazione delle conclusioni, così da poterle assumere come indicazioni valide per avviare processi di innovazione nella formazione degli insegnanti.

2. Tali processi sono ancora da avviare poichè, a parte certe iniziative particolari, finora **si rimane allo stato di progetti**. Se, peraltro, esaminiamo questi progetti (17) si vede come gli stessi problemi vengono affrontati in modi diversi così che si hanno conclusioni e riforme tutt'altro che simili.

Tuttavia, **alcune idee sono ormai comuni**: l'intensificazione della formazione continua nella direzione di un aggiornamento permanente degli insegnanti in servizio; l'unificazione della professione insegnante mediante soppressione delle distinzioni tra docenti di grado diverso; la formazione universitaria per tutti coloro che intendono dedicarsi all'insegnamento, qualunque sia il tipo di scuola in cui intendono esercitare la professione; l'istituzione di Centri pedagogici dove sia possibile il confronto delle esperienze e la programmazione delle sperimentazioni (« Teachers' Centres »); l'importanza riconosciuta alle scienze dell'educazione e all'iniziazione pratica professionale durante il periodo di formazione iniziale; l'esplorazione di nuove forme di insegnamento. Sono tutte idee nuove che convengono in un unico tema: il ruolo della scuola e quello dell'insegnante sono cambiati e occorre cercare attraverso un'ampia sperimentazione quali debbano essere i nuovi obiettivi dell'educazione e i nuovi metodi di insegnamento.

Quali siano i tentativi fatti in tale senso nei vari Paesi delle Comunità Europee e in Svezia e quali siano alcune delle possibili proposte apparirà dall'analisi delle monografie e di alcuni contributi redatti in occasione del seminario di studio tenutosi a Milano. A tale analisi sarà dedicata la seconda parte di questo articolo.

(continua)

---

(17) Notevole è lo sforzo compiuto dal Consiglio d'Europa per facilitare il confronto delle esperienze. Si veda, in particolare, *Le rôle de l'université dans la formation des enseignants*, in *Réformes*, cit., pp. 41-43.