

# Ideologia e apatia: il pendolo della formazione insegnanti

Carlo Cappa

*Trabocca di una sottintesa fiducia  
nella caducità delle sciocchezze.*

G. Steiner, *Antichi occhi luminosi*, 19 agosto 1967

## INTRODUZIONE

Questo articolo si colloca in un momento – invero un momento di non breve durata – nel quale la formazione iniziale degli insegnanti delle scuole secondarie sta avendo particolare risonanza nel dibattito italiano, coinvolgendo, a volte su fronti opposti, studiosi, insegnanti, sindacati, associazionismo e decisori politici. Il lungo periodo aperto dall’abolizione del TFA, infatti, ha creato un vuoto normativo riempito malamente dalla “promozione” dei 24 CFU: previsti inizialmente come semplice requisito per poter partecipare alla selezione per il percorso di Formazione Iniziale e Tirocinio (FIT) – delineato nella riforma *Buona scuola* ma, purtroppo, mai realizzato – questo composito insieme di insegnamenti a geometrie variabili è divenuto il lasciapassare per partecipare sia a concorsi abilitanti sia ai corsi di specializzazione per gli insegnanti di sostegno. In tale scenario, da più parti si è fatta presente ai decisori politici la necessità di legiferare per garantire un percorso chiaro e qualificato per chi volesse diventare insegnante, recuperando un ritardo assai grave rispetto agli altri paesi europei. Una forte accelerazione, in tal senso, si è avuta con la redazione del PNRR, ove è stato dato ampio spazio a obiettivi legati all’istruzione, tra i quali proprio una riforma complessiva della formazione iniziale degli insegnanti.

Le pagine seguenti sono volte a fotografare uno snodo molto delicato per il nostro sistema d’istruzione, poiché il DPCM previsto per fine luglio 2022, che avrebbe dovuto specificare e attuare le novità presenti nella legge n. 79 del 29 giugno 2022,<sup>1</sup> non è stato ancora emanato, e,

<sup>1</sup> Legge 29 giugno 2022, n. 79, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36, recante ulteriori misure urgenti per l’attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR)*, GU Serie generale n° 150 del 29/06/2022.

con il cambio di Governo, sembrano esservi state non poche modifiche nelle linee ideologiche che sorreggono il nuovo esecutivo. Sia per l'incertezza che segna questo frangente, sia per la rapidità con la quale si susseguono rilevanti prese di posizione,<sup>2</sup> si è preferito presentare delle riflessioni che possano costituire una prima cornice – e un invito alla lettura – di un successivo *Quaderno* de “I Problemi della Pedagogia”, la cui pubblicazione è prevista dopo l’emanazione del DPCM e che sarà espressamente dedicato a un’analisi critica della compiuta riforma, avendo l’ambizione di prospettare percorsi e scelte che gli atenei potranno compiere per salvaguardare, nella situazione data, qualità e uniformità a livello nazionale. Nel *Quaderno*, oltre a quello dell’autore di questo articolo, saranno presenti i contributi di Valentina D’Ascanio, Massimiliano Fiorucci, Andrea Gavosto, Elisabetta Nigris e Roberto Sani, in modo da poter dar voce ad approcci diversi e comporre un affresco plurale capace di mettere in prospettiva le novità più rilevanti e far emergere le criticità da fronteggiare nell’immediato futuro.

#### IL PNRR COME APPRODO TEMPORANEO

Riguardo agli ultimi venticinque anni, in Italia, la formazione iniziale degli insegnanti delle scuole secondarie, può essere letta con la chiave interpretativa della *transizione*: dalla lunga gestazione delle SSIS, attraverso la loro contestazione e la loro violenta abrogazione, con snodi come il TFA e i PAS, per arrivare alla mai compiuta FIT,<sup>3</sup> questo fondamentale tassello del sistema d’istruzione sembra essere, più di altri, la vittima prediletta di crociate ideologiche e di malcelata indifferenza – a sua volta figlia di una ben riconoscibile scelta identitaria. Nell’avvicinarsi dei governi, ogni minima acquisizione maturata nell’alveo di studi e sperimentazioni delle scienze dell’educazione e delle didattiche disciplinari sembra poter essere rimessa in discussione ricorrendo a

<sup>2</sup> Si vedano, a tal proposito, i due articoli pubblicati dal quotidiano “La Stampa”: A. Gavosto, *La scuola non sprechi la chance del PNRR*, 4 luglio 2023, p. 29 e C. Palumbo, *La scuola, il PNRR e le colpe dei ritardi*, 5 luglio 2023, p. 27.

<sup>3</sup> Per un quadro del dibattito precedente al PNRR, si veda M. Baldacci, E. Nigris, M. G. Riva (a c. di), *Idee per la formazione degli insegnanti*, Milano, FrancoAngeli, 2022.

sotterfugi di bassa lega, nella piena noncuranza verso le sorti dei futuri insegnanti e dei loro studenti.

Ovviamente, questa esiziale mescolanza di ideologismo e indifferenza non solo non è mai stata accettabile scientificamente, ma, oggi, risulta anche stridente con la quantità e la qualità delle fonti di cui disponiamo, sia a livello nazionale sia a livello internazionale. Monitorare, analizzare e suggerire strade adeguate e percorribili, affinché la formazione iniziale degli insegnanti delle scuole secondarie possa trovare risposte all'altezza del delicato compito che tale professionalità richiede: queste sono responsabilità di cui dovrebbero farsi carico tutti i differenti attori della società – ottimisticamente apostrofata come – civile coinvolti in una missione che, educativa e formativa, ha implicazioni culturali, sociali ed economiche. Eppure, rispetto al confronto tra punti di vista ed esperienze differenti, chiave indispensabile per far sviluppare una coscienza critica su qualsivoglia argomento, si sembra preferire con pervicace costanza ritornelli triti e ripiegati su loro stessi, che trovano nella irrisolvibile contrapposizione tra bande la loro cifra più marcata.

Se l'assenza del necessario snodo legislativo rappresentato dal DPCM rende ogni riflessione monca, poiché la già richiamata legge n. 79 del 29 giugno 2022 lascia aperte differenti possibilità, non permettendo di stilare un bilancio definitivo, si ritiene utile una rapida ricostruzione del percorso che ha condotto a tale legge, impiegando come chiave euristica le caratteristiche salienti del profilo professionale dell'insegnante, soffermandosi sulle criticità riscontrabili nelle odierne prospettive, criticità che possono essere poste meglio in evidenza facendo riferimento al dibattito che, nell'arco dei mesi, ha attraversato diversi contesti scientifici e istituzionali, in modo da concludere con alcuni *caveat* circa la realizzazione dell'imminente formazione iniziale degli insegnanti. Muovendo dalla storia della pedagogia e ricorrendo a una sensibilità propria degli studi comparativi in educazione, sarà inevitabile porre in relazione ciò che avviene – o ciò che non avviene – in Italia con il contesto internazionale e, in particolar modo, con quello europeo.

Preliminarmente, però, si ritiene necessario distinguere alcuni piani di qualunque discorso circa la tematica affrontata: non di rado, per ragioni assai comprensibili, i rilievi e le contrapposizioni che imperversano nelle discussioni politiche e accademiche si appuntano su questioni minute e molto tecniche, in una sorta di competizione tra fazioni animate dal desiderio di preservare o conquistare spazi ritenuti imprescindibili. Ciò fa

scadere il dibattito in proclami che, nel migliore dei casi, risultano identitari, impedendo di scorgere e interrogare il progetto d'insieme che pur dovrebbe fungere da giroscopio per navigare nelle acque notoriamente burrascose di riforme sempre tardive. Dalla scomparsa delle SSIS, tale inseguirsi di posizioni tra loro inconciliabili ha favorito il ricorso a soluzioni di compromesso: purtroppo – e lo si vedrà anche riguardo alla legge n. 79 del giugno 2022 –, gli equilibri raggiunti non hanno valorizzato gli elementi più significativi delle diverse proposte, bensì sono stati creati a partire dall'esclusione di ciò che, di volta in volta, le diverse parti in gioco hanno ritenuto inaccettabile. Sono stati, dunque, compromessi al ribasso e di corto respiro, del tutto inadeguati a imprimere nuovi corsi a questo decisivo aspetto del nostro sistema d'istruzione. Nell'infittirsi di sfide all'ultimo CFU, infatti, è stato sistematicamente sottratto spazio a un confronto riguardo a quale fosse il profilo professionale dell'insegnante che s'intendeva proporre e a come esso entrasse in dialogo con l'architettura istituzionale della scuola e dell'università del nostro paese. Il risultato è stato l'invertire i momenti della progettazione: invece di iniziare da un accordo su cosa definisse la professionalità insegnante e, di conseguenza, affrontare una riflessione riguardo a quale formazione fosse necessaria per garantire il possesso delle conoscenze e competenze individuate, si è favorita l'estenuante ricorsa a soluzioni d'emergenza, prospettando continue riforme, senza neppure disporre di dati circostanziati circa i risultati delle normative previgenti – e basti qui menzionare la cancellazione, avvenuta nel 2003 a opera dell'allora Ministra Letizia Moratti, dell'osservatorio nazionale che avrebbe dovuto monitorare l'impatto delle SSIS.

Il *leitmotiv* della legge n. 79, desidero subito affermarlo, s'iscrive a pieno titolo in questa triste tradizione: non soltanto quella che avrebbe dovuto essere una riforma strutturale da tempo attesa è posta sotto l'egida dell'urgenza, ma essa è anche stata legata a fondi eccezionali e vincolati al raggiungimento di risultati concordati con la Commissione europea. Sia chiaro, non si sta criticando il confronto con la Commissione che, anzi, ha rappresentato un correttivo rispetto a scelte avventate e opportunistiche; ciò che si ritiene rischioso, invece, è il traguardare il completamento dell'iter legislativo a scadenze che non tengono conto della pluralità degli attori coinvolti, rendendo ipotizzabile una brusca interruzione della discussione, giustificata con il trincerarsi dietro l'impossibilità di venir meno agli impegni presi, per non perdere le risorse finanziarie a questi condizionate.

## IDEALI PER VALUTARE LE RIFORME

Per interpretare i provvedimenti legislativi che hanno tracciato lo scenario della formazione iniziale degli insegnanti delle scuole secondarie, dunque, ritengo efficace ripristinare quella successione logica di profilo d'insieme e conseguente percorso formativo. Non è certo questa la sede per approfondire i numerosi modelli – ma, senza ritrosie, direi i numerosi ideali – che sono stati elaborati negli anni riguardo alla specificità professionale dell'insegnante. Per questo, preferisco individuare almeno due elementi che, pur diversamente calibrati, risultano trasversali alle differenti prospettive più diffusamente presenti nella letteratura di riferimento. Pensando a quattro modelli di immediata comprensione,<sup>4</sup> come quelli dell'insegnante artista, dell'insegnante ingegnere, dell'insegnante intellettuale e dell'insegnante ricercatore, si può agevolmente notare come essi pongano in primo piano quegli aspetti che più connotano le differenti proposte. Nel caso dell'insegnante artista, infatti, è la dimensione artigianale e intuitiva a occupare la scena, mentre nel caso dell'insegnante ingegnere si predilige enfatizzare la capacità progettuale e organizzativa. Più sfaccettata e impegnata, nel senso francese di *engagée*, invece, la proposta dell'insegnante intellettuale, di filiazione gramsciana, è percorsa dalla necessaria consapevolezza storico-educativa e dalla coscienza critica del proprio ruolo nel dirigere il processo formativo, distinguendosi, in tal modo, dall'esigente ritratto dell'insegnante ricercatore, le cui radici traggono nutrimento dalle pagine di John Dewey, in particolare da quelle de *Le fonti di una scienza dell'educazione*,<sup>5</sup> e la cui peculiarità è quella di poter affiancare alle sue attività quotidiane un costante dialogo con il mondo della ricerca e con i suoi risultati, tanto riguardo alla specifica disciplina insegnata, quanto circa le innovazioni delle scienze dell'educazione e di quelle che, proprio Dewey, definì loro fonti privilegiate: la filosofia, la psicologia, la sociologia. Riguardo a quest'ultimo modello, quello dell'insegnante ricercatore, è opportuno sottolineare un particolare, che non è affatto di

<sup>4</sup> Sono modelli ampiamente trattati nella letteratura scientifica. Per un loro rapido inquadramento, si rimanda ai lavori di M. Baldacci, *L'insegnante è un intellettuale?*, in "Pedagogia più Didattica", VI [2020], n° 1, pp. 1-3 e *Per un'idea di scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

<sup>5</sup> J. Dewey, *The Sources of a Science of Education*, New York, H. Liveright, 1929.

poco conto, per sgombrare il campo da un pernicioso fraintendimento, nel quale a volte s'incaglia il confronto tra accademici e insegnanti: per Dewey, l'attività di aggiornamento o, se si preferisce, di formazione in servizio, perché si possa caratterizzare come compiuta ricerca, deve prevedere una collaborazione strutturata con la comunità scientifica delle istituzioni espressamente vocate all'avanzamento dei saperi. Ciò non discende da una sospettosa sfiducia verso gli insegnanti o dal caricaturale sussiego dell'accademico, bensì dalla convenzione che la reale partecipazione alle avventure della ricerca sia possibile solo nell'interazione tra il farsi dell'elaborazione teorica e la sua messa alla prova attraverso l'esperienza ordinata e appositamente progettata a tal fine. Non hanno ragione d'esistere, dunque, quelle accuse semplicistiche e preconcepite che risuonano nelle pretese di una sterile autonomia, sia quando a pronunciarle sono insegnanti convinti che gli accademici siano ignari della concretezza senza orpelli della quotidianità degli altri cicli dell'istruzione, sia quando circolano tra équipes di ricerca sorde alle sollecitazioni provenienti dalle aule scolastiche.

Perché ciascuna di queste proposte, anche nelle sue elaborazioni più attuali, sia agibile, però, almeno due elementi sono da considerarsi indispensabili: 1) l'acquisizione di competenze professionali di alto livello calibrate sulle specificità dei contesti formativi nei quali l'insegnante opererà; 2) il saper affrontare in modo riflessivo e intelligente la pratica didattica. Ora, fatta salva l'eccezione di coloro che si definiscono gentiliani,<sup>6</sup> forse senza aver letto, ma sicuramente senza aver capito Gentile, è acclarato che tanto le competenze professionali quanto le capacità riflessive comprendano l'aver attraversato, nella propria formazione, i saperi disciplinari e quelli delle scienze dell'educazione espressamente rivolti all'insegnamento. Da ciò discende che qualunque proposta di riforma *sufficientemente buona* debba abbracciare la sfera disciplinare, più o meno profilata per la futura professione, e le scienze dell'educazione, mirando alla costruzione di competenze valutabili. Se il primo aspetto coinvolge in particolare i contenuti dell'offerta didattica, il secon-

<sup>6</sup> Come in ogni fase di fibrillazione del sistema d'istruzione, anche in questo periodo si sono creati spazi per pubblicazioni pamphlettistiche, senza spessore scientifico, che catalizzano lo scontento e le frustrazioni di insegnanti e famiglie. Si pensi, ad esempio, a un testo come quello di P. Mastocola e L. Ricolfi, *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disegualianza*, Milano, La nave di Teseo, 2021.

do aspetto, riguardando il costrutto della *competenza*, investe i tempi e le modalità del percorso formativo. Al netto di estenuanti diatribe, la competenza è la capacità di impiegare conoscenze per agire in modo intelligente nella concretezza di un contesto specifico, connettendo conoscenza dichiarativa, sapere procedurale e versanti metacognitivi. Affinché sia possibile acquisire competenze, dunque, il percorso formativo deve svilupparsi per un periodo di tempo maggiore rispetto a quello pensato per la mera trasmissione di conoscenze. Le modalità didattiche, inoltre, non possono essere limitate a quelle che caratterizzano la lezione frontale o il seminario, ma devono prevedere strutturalmente attività di laboratorio – con i vincoli propri di tali momenti di formazione (numero dei partecipanti, frequenza, spazi e attrezzature necessari) – e attività di tirocinio diretto e indiretto, coinvolgendo sistematicamente nella progettazione e nella realizzazione di entrambe queste attività insegnanti che possiedano un'adeguata e comprovata qualificazione.

Non solo: le ampie indagini internazionali e i puntuali approfondimenti di taglio comparativo sono concordi nell'indicare come, per facilitare il connubio e il reciproco rafforzamento tra saperi disciplinari e scienze dell'educazione, nonché per supportare un'efficace costruzione di competenze professionali, nel progettare la formazione iniziale degli insegnanti sia preferibile indirizzarsi verso un modello in parallelo, piuttosto che optare per un modello sequenziale.<sup>7</sup> Anche intuitivamente, i vantaggi del primo approccio dovrebbero risultare evidenti, considerando quanto l'intreccio tra motivazione individuale – una scelta vocazionale precoce – e dimensione curricolare – un'offerta didattica di diversi anni costruita attorno alla futura professione – siano elementi capaci di incidere sulla formazione, sulla selezione e, dunque, sulla ricchezza e sulla qualità del profilo professionale così creato. Certo, e sarebbe inutile e intellettualmente disonesto nascondere, un siffatto percorso di studi, non foss'altro perché specializzato, cioè con una spendibilità del titolo più limitata, è programmaticamente esigente. A meno che le sue aspirazioni non si limitino a essere quelle di un velleitario proclamo o di un'utopica fantasticheria, dunque, tale modello formativo non può essere proposto – o imposto – in maniera arbitraria e sovrana. Esso, infatti, deve prevedere la parallela costruzione di quelle

<sup>7</sup> Si veda l'efficace lavoro di A. Gavosto, *La scuola bloccata*, Bari-Roma, Laterza, 2022.

condizioni sociali ed economiche che rendano appetibile la professione insegnante e, si badi bene, non solo in Italia, tali presupposti sono tutto fuorché scontati. D'altronde, non è un caso se, attorno ai lavori realizzati per TALIS, dal 2019, quando si è avuta la pubblicazione dei tre volumi contenenti i risultati dell'indagine 2018, l'ultima attualmente disponibile, l'OCSE abbia promosso diverse iniziative di ricerca, impiegando approcci quantitativi, qualitativi e teoretici, nei quali è facile percepire il trattenuto richiamo o l'esplicita incitazione a non permettere che la professione insegnanti si svaluti. Seppure ciò non riguardi solo il versante retributivo, è evidente quanto il salario degli insegnanti, in diversi paesi europei, abbia perso valore: a titolo d'esempio, si pensi che, in Francia, all'inizio degli anni Ottanta, un insegnante neoassunto aveva in media un salario con un rapporto di circa 2,3 rispetto al salario orario minimo, mentre, ora, tale rapporto è sprofondata a 1,2. Le inquietudini e le tensioni che serpeggiano in Italia trovano significative risposdenze nei tentativi di riforma che, nelle differenze proprie dei sistemi d'istruzione nazionali, sono intrapresi o annunciati in molti paesi del nostro continente.

#### TRA AFASIA E IDEOLOGIA: COME ESSERE IRRESPONSABILI

Se, nell'orizzonte europeo, quindi, non è difficile ravvisare tenui o violenti sommovimenti sociali ed economici che, sempre più rapidamente, sembrano far vacillare i sostegni che avevano puntellato la formazione e il profilo dell'insegnante, l'Italia ha specificità che la rendono un caso molto particolare. Dopo il naufragio del percorso FIT, la Formazione Iniziale e Tirocinio prospettata ne *La Buona Scuola*, si è avuto un lungo e sinceramente imbarazzante periodo di stallo, durante il quale l'altalenarsi di afasia e ideologia ha reso accettabile che la formazione dei futuri insegnanti fosse rappresentata da quei 24 CFU che, in origine, erano stati pensati come prerequisiti per intraprendere la formazione vera e propria. S'insiste su questo aspetto: i 24 CFU, pur nella loro zoppicante uniformità, denotavano l'esigenza di condivise coordinate di massima, affinché la formazione successiva potesse essere efficace. Negli anni che ci separano dalla cancellazione del TFA, durante i quali la maggior parte degli Atenei ha fatto il possibile per offrire un'alfabetizzazione dignitosa negli ambiti previsti e molti Atenei telematici

hanno fatto l'impossibile per lucrare con disinvoltura sulle mancanze della politica, il dibattito e lo sconcerto degli studiosi si sono aggrappati a ogni avvisaglia di timidi tentativi di riforma.

In tale quadro, a gennaio dello scorso anno, quando sembrava essere maturata la prospettiva di un percorso abilitante annuale di 60 CFU, la Consulta delle Società scientifiche di area pedagogica ha pubblicato una proposta per definire le condizioni minime per la tenuta della futura riforma.<sup>8</sup> In essa, si richiamava l'esigenza di insegnamenti in tutti gli ambiti delle scienze dell'educazione, la coerenza del percorso formativo, la presenza di laboratori e tirocini, nonché un limite a 12 CFU dei riconoscimenti. La legge n. 79 di giugno scorso ha accolto alcune di queste raccomandazioni, ma, purtroppo, ha scelto di non scegliere: il percorso annuale, infatti, a regime, è affiancato da due percorsi da 30 CFU riservato a specifiche categorie di corsisti; non vi è, inoltre, esplicita menzione delle attività laboratoriali e, aspetto assai più grave, non si fissano chiari criteri d'accesso e requisiti minimi per selezionare i corsisti. Risulta ambigua, infine, la formulazione che dovrebbe regolare il riconoscimento dei crediti acquisiti nell'ambito del PF24, la cui interruzione, il 31 ottobre 2022, in mancanza dell'emanazione del decreto attuativo, ha creato un vuoto normativo di cui si sarebbe volentieri fatto a meno. Vi è un altro aspetto che rischia di comportare una frammentazione della futura formazione: non solo, in fase iniziale, vi sarà la coesistenza di tre differenti percorsi da 30 CFU, ma vi sarà anche il coabitare in classe di corsisti con una preparazione assai differente, poiché al corso pensato per coloro che non hanno già insegnato o non possiedono già un'abilitazione in una classe di concorso differente, si potrà accedere sia durante la frequenza di una laurea magistrale sia dopo il suo conseguimento. Dunque, con la pernicioso creatività che a volte ci contraddistingue, siamo riusciti a inventare una formazione insegnanti sequenziale-parallela, un'aporia legislativa e didattica per la cui descrizione, più che rivolgersi a pedagogisti, si dovrebbe far appello alla penna di qualche sagace umorista.

Cosa comporterà tutto questo? Se s'indebolisce l'idea di abilitazione nazionale, ciò che diventerà dirimente sarà la deontologia e il senso di

<sup>8</sup> Consultabile nel sito della SIPED: <https://www.siped.it/formazione-degli-insegnanti-consulta-delle-societa-pedagogiche/>.

responsabilità degli Atenei che attiveranno i percorsi previsti. Riguardo ad alcuni elementi, infatti, la comunità scientifica dovrà mantenere una alta vigilanza. È opportuno ricordarne almeno alcuni: selezione in ingresso, rigore e coerenza del percorso – non considerandolo una semplice “validazione meccanica” –, chiara indicazione degli obiettivi formativi legati a insegnamenti con la specifica dei SSD coinvolti, esplicitazione delle modalità di accertamento del loro conseguimento, riconoscimenti limitati a insegnamenti realmente congruenti con il profilo dell’insegnante. Ciò permetterebbe di limitare le difformità nell’offerta formativa e negli snodi dei percorsi realizzati nel paese e di conservare il carattere abilitante dei titoli rilasciati.

Durante le ultime settimane del Governo guidato da Mario Draghi, non è stato prodotto nessun documento ufficiale, nonostante un’alacre attività, nella quale sono cominciate a emergere posizioni differenti: se, da un lato, il canovaccio della legge n. 79 voleva essere utilizzato come sprone per una formazione iniziale degli insegnanti finalmente qualificata, dall’altro lato, si sono palesate pressioni affinché la riforma fosse svuotata di sostanza. Si deve ammettere, purtroppo, che il documento della CRUI, *Osservazioni CRUI sui percorsi di 60 CFU di cui all’art. 44 L. 79/2022*, non ha prestato un buon servizio, presentando un’eccessiva genericità e una debole consapevolezza di quello che dovrebbe essere offerto per garantire una formazione professionale adeguata.

Il nuovo corso del Governo guidato da Giorgia Meloni, lo si vuol affermare con chiarezza, ereditava un ritardo nella pubblicazione del DPCM, ma ha proceduto con una sostanziale autoreferenzialità: probabilmente, nella convinzione di poter realizzare una riforma senza confrontarsi con il mondo accademico, i decisori politici hanno registrato due sonore bocciature delle loro proposte da parte della Commissione europea. Ciò ha complicato il cammino del DPCM, acuendo il disagio degli aspiranti insegnanti, dei precari e degli atenei. Solo nelle ultime settimane, il Ministero ha diffuso e presentato una bozza di decreto, rendendo evidente che l’obiettivo sia svuotare di senso la formazione iniziale degli insegnanti, facendo prevalere logiche che nulla hanno a che fare con le acquisizioni scientifiche e con gli approcci adottati per altri percorsi abilitanti. Senza entrare in tutti i dettagli, vi sono evidenze macroscopiche di tale scelta: la soglia delle assenze è stata portata al 40% (tirocinio escluso), la soglia delle attività erogabili a distanza è stata innalzata fino al 50% e, per di più, sarà possibile riconoscere fino

a un massimo di 17 CFU (12 CFU disciplinari e 5 di tirocinio). Assieme a criteri laschi per l'accreditamento delle sedi, l'aver sganciato i posti disponibili dai fabbisogni stimati e un piano didattico poco vincolante, ciò comporterà una svalutazione del percorso, reso una pura formalità per i corsisti e un'occasione per racimolare risorse per gli atenei, specie per quelli più disinvolti nell'interpretazione della qualità della loro offerta formativa. Resta da comprendere il ruolo che, per esempio in consorzio con atenei tradizionali, potranno avere gli atenei telematici. I rilevi mossi dal CSPI<sup>9</sup> e dal CUN,<sup>10</sup> seppure fondati, paiono inadeguati a correggere la rotta tracciata nella bozza del DPCM, mentre le raccomandazioni dei delegati CRUI sono, finora, restati lettera morta.

In conclusione, solo una considerazione – amara –: rispetto ai possibili modelli che immaginano il profilo dell'insegnante, fin dalla legge n. 79, si sono evidenziate chiare mancanze, sia riguardo al tempo dedicato a questa formazione sia rispetto alla coerenza e all'integrazione tra competenze disciplinari e competenze appartenenti alle scienze dell'educazione. In seguito, nell'inseguire un velleitario equilibrio tra interessi di soggetti differenti, senza porre al centro del dibattito e dell'azione legislativa la necessaria professionalizzazione degli insegnanti, ci si è arenati in secche ideologiche incapaci tanto di curare i dettagli più minuti ma importanti, quanto di mantenere lo sguardo saldamente rivolto a una coerente prospettiva d'insieme. La situazione, confessiamolo, sembra essere quella diagnosticata dalla graffiante penna di Ennio Flaiano: «Stanco dell'infinitamente piccolo e dell'infinitamente grande, lo scienziato si dedicò all'infinitamente medio».<sup>11</sup>

<sup>9</sup> Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, *Parere sullo schema di decreto del Presidente del Consiglio dei ministri, da adottarsi di concerto con i Ministri dell'istruzione e dell'università e della ricerca, ai sensi dell'articolo 2-bis, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59, introdotto dall'articolo 44 del decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36, convertito nella legge 29 giugno 2022, n. 79*, approvato nella seduta plenaria n. 106 del 21/06/2023

<sup>10</sup> Consiglio Universitario Nazionale, *Parere sulla bozza di DPCM per la Formazione Iniziale Docenti*, Adunanza del 22 giugno 2023.

<sup>11</sup> E. Flaiano, *Diario notturno*, Milano, Adelphi, 2014 [1956<sup>1</sup>], p. 172.