

La nuova formazione iniziale
degli insegnanti

a cura di Carlo Cappa e Valentina D'Ascanio

Interpretare il cambiamento: il nuovo corso della formazione iniziale degli insegnanti

Carlo Cappa, Valentina D'Ascanio

DUE TEMPI PER UNA LUNGA GESTAZIONE

Confermando l'interesse che, negli anni, la rivista ha costantemente dimostrato per la formazione iniziale degli insegnanti, sia nella sua dimensione nazionale sia nel panorama europeo, e facendo seguito al Quaderno edito nel 2019,¹ si è ritenuto opportuno dare la parola a studiosi e studiosi per leggere criticamente e da differenti prospettive quanto avvenuto riguardo a questo fondamentale tassello del nostro sistema d'istruzione. Considerando la lunga gestazione dei futuri percorsi di formazione, di cui si era già avuto modo di segnalare alcune criticità,² e la necessità di monitorarne l'effettiva realizzazione da parte degli atenei, assieme alla presente sezione, se ne è progettata una seconda, la cui pubblicazione avverrà nel I fascicolo del 2024. Oltre a dare più respiro alla riflessione e a favorire uno scambio con la comunità accademica e con i differenti attori dell'istruzione, tale ariosa tempistica permetterà di registrare anche elementi di fondamentale importanza che, purtroppo, nei giorni in cui si scrivono queste righe, non ci sono ancora noti: quali saranno i percorsi richiesti dagli atenei che riceveranno l'accreditamento dall'ANVUR e quanti posti potranno essere effettivamente attivati per ciascuna classe di concorso nelle diverse sedi. Com'è facile comprendere, le scelte che l'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca compirà saranno decisive per soppesare l'impatto di questa riforma, fermo restando l'angusto spazio di manovra oramai disponibile.

¹ C. Cappa, V. D'Ascanio (a c. di), *La formazione iniziale degli insegnanti delle scuole secondarie*, Quaderno de "I Problemi della Pedagogia", marzo [2019].

² C. Cappa, *Ideologia e apatia: il pendolo della formazione insegnanti*, in "I Problemi della Pedagogia", LXIX [2023], n. 1, pp. 21-31.

Che la duplice questione della formazione iniziale degli insegnanti e della creazione, nel tempo, di un solido profilo professionale sia tanto nell'agenda dei decisori politici quanto in quella del mondo accademico è comprovato dalle numerose e diversificate iniziative a ciò dedicate. Basti qui ricordare l'imminente convegno nazionale della Società Italiana di Pedagogia, che si terrà a Perugia, il 18 e il 19 gennaio 2024, dedicato proprio a *La formazione iniziale e continua degli insegnanti. Relazioni, comunicazione, metodi*. Ciò non sorprende affatto, poiché, com'è noto, oltre all'urgenza nazionale di colmare la grave lacuna creatasi con il *naufragio prima del varo* del percorso di Formazione Iniziale e Tirocinio (FIT) immaginato nella cornice della "Buona Scuola", all'ammodernamento del comparto istruzione è dedicata la IV Missione del PNRR. È stato per poter rispondere adeguatamente agli impegni presi con l'Unione europea che, il 30 aprile 2022, il Governo guidato da Mario Draghi aveva emanato il Decreto-legge n. 36, *Ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR)*, convertito, con diverse modifiche, nella Legge n. 79 del 29 giugno 2022. Da allora, gli accadimenti politici e il dibattito culturale hanno vissuto mesi concitati, i cui risultati sono commentati, con approcci diversi, negli articoli che seguono. Si desidera, però, fin da ora, fornire un quadro comune, richiamando alcune coordinate di massima che possano orientare i lettori.

ATTESE, ILLUSIONI E DELUSIONI

Per la formazione iniziale degli insegnanti, la Legge n. 79 non rappresentava un punto di arrivo definitivo, poiché essa rimandava a un successivo DPCM, la cui pubblicazione sarebbe dovuta avvenire entro luglio 2022, nell'arco, cioè, di un mese. Le incertezze politiche, le elezioni e il cambio di governo, da un lato, i capricci, gli interessi e l'irrisolutezza del mondo accademico e sindacale, dall'altro, hanno favorito il protrarsi di un'attesa che, tradendo le aspettative di molti, si è conclusa soltanto il 25 settembre 2023, quando ha finalmente visto la luce il DPCM³ volto a di-

³ Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, 4 agosto 2023, *Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e di secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilien-*

sciplinare la formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo grado. La riforma sostituisce l'inadeguato e lacunoso Percorso dei 24 CFU, la cui annosa sopravvivenza ha rappresentato una pessima pagina per il nostro sistema d'istruzione.⁴ Tuttavia, come si diceva poc'anzi, la definizione di questo nuovo corso è giunta con un anno di ritardo,⁵ lasciando il nostro paese senza alcuna formazione; un vuoto che segnala una marginalizzazione di questo fondamentale nodo che, però, contribuisce in maniera ingente a determinare la qualità del sistema d'istruzione.

Non solo: il lungo lasso di tempo impiegato per definire questo DPCM non sembra aver favorito un più attento lavoro per calibrarne i dettagli rispetto ai presupposti definiti nella precedente legislatura e alle aspettative della Commissione europea. Leggendo gli articoli e i sette allegati del DPCM, si delinea con nettezza l'affannata logica del compromesso che ne ha guidato la stesura, giocando al ribasso e sottraendo coerenza all'architettura nel suo complesso. Nello specifico, il DPCM comprende 15 articoli, di cui si offre un rapido riassunto: l'art. 1 definisce i diversi soggetti istituzionali coinvolti, mentre il successivo dettaglia i numerosi ambiti di intervento del Decreto, descritti negli articoli seguenti. Le finalità del percorso, infatti, occupano l'art. 3, il quale rimanda all'Allegato A in merito al profilo professionale del futuro docente che i percorsi abilitanti formeranno, mentre l'art. 4, composto da dodici commi, dettaglia i requisiti che i soggetti istituzionali intenzionati ad attivare i percorsi devono possedere per affrontare la procedura di accreditamento. Agli atenei, alle istituzioni AFAM e ai consorzi creati appositamente per l'erogazione dei percorsi è richiesto innanzitutto la costituzione del centro multidisciplinare apposito e la designazione del suo coordinatore. Questi farà parte della giunta, insieme ai direttori

za. GU serie generale n. 224 del 25-09-2023. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2023/09/25/23A05274/sg>

⁴ Finanche il numero di CFU era distante dalla media europea che si attesta attorno ai 60; cfr. Commissione europea, EACEA, Eurydice, *La professione docente in Europa: pratiche, percezioni e politiche*, Rapporto Eurydice, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni annuali dell'Unione europea, 2015.

⁵ Secondo quanto riportato nel PNRR, le specifiche riguardanti il sistema di formazione degli insegnanti avrebbero dovuto essere rese note nel 2022. <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>

dei percorsi, e dovrà essere individuato tra i professori di prima o di seconda fascia strutturati, come specificato al comma 4, lettera *c*. Tra i requisiti per l'accreditamento figurano anche: il parere favorevole dell'Ufficio Scolastico Regionale, l'offerta formativa rispondente a quanto contenuto nell'Allegato A, l'indicazione dei docenti, la dotazione di aule e laboratori sulla base del numero massimo di corsisti che s'intendono formare, nonché l'eventuale protocollo di intesa nel caso in cui il centro sia costituito in forma aggregata. In questo articolo, inoltre, vi è il rimando alle linee guida che l'ANVUR avrebbe indicato in seguito.⁶

Le modalità di organizzazione dei percorsi sono descritte nell'art. 5, dove sono specificati i compiti dei centri che, come noto, che spaziano dal coordinamento didattico e organizzativo alla garanzia della coerenza dei settori disciplinari degli insegnamenti proposti con le specificità delle classi di concorso di competenza. L'art. 6 è particolarmente delicato, poiché riguarda il nodo del fabbisogno di abilitati in ogni classe di concorso che, a regime, dovrebbe essere indicato annualmente dal MIM e sul quale dovrebbe essere calibrata l'offerta formativa delle istituzioni che erogheranno i percorsi. Il contenuto di questi ultimi, con riferimento agli allegati, è l'oggetto dell'art. 7, mentre l'art. 8 concerne le possibilità di riconoscimento dei CFU maturati in precedenza, inclusi i crediti del PF24 e, per i dettagli, rimanda all'allegato B. L'art. 9 riguarda le modalità della prova finale e il punteggio minimo per acquisire l'abilitazione. Le figure implicate nel tirocinio sono descritte nell'art. 10, con la distinzione dei compiti del tutor coordinatore e di colui che si occupa dei tirocinanti nelle scuole; entrambi devono essere insegnanti in servizio presso istituzioni scolastiche di primo o di secondo grado. Anche l'art. 11 riguarda il tirocinio: nello specifico, chiarisce le finalità del registro telematico affidato all'Ufficio Scolastico Regionale, il quale ha il compito di inserire e aggiornare l'elenco delle scuole accreditate, tenuto conto di un insieme composito di dati, tra cui il numero di docenti atti a svolgere il ruolo di tutor e la presenza di laboratori e strumenti digitali. Specifiche in merito ai costi massimi di iscrizione sono

⁶ Lo slittamento delle tempistiche che il DPCM avrebbe dovuto prevedere – e rispettare – è evidente nel refuso riguardo alla data entro cui l'ANVUR avrebbe dovuto comunicare le sue linee guida. Il testo del DPCM, pubblicato il 25 settembre, infatti, riporta come data ultima per tale documento il 15 settembre.

contenute nell'art. 12, a cui segue la definizione del percorso per conseguire una seconda abilitazione, in base a quanto stabilito dall'art. 13, sul quale ci si soffermerà a breve. L'art. 14 regola il regime transitorio con rimandi agli Allegati n. 3, n. 4, n. 5, dei quali si desidera offrire un'analisi dettagliata nel prosieguo; l'art. 15, infine, come fin troppo spesso avviene in questi casi, ribadisce che l'applicazione del DPCM non deve comportare un aggravio di spese per la finanza pubblica.

Il testo del decreto è accompagnato da sette allegati, di cui cinque numerati in sequenza (da 1 a 5) e altri due indicati con le lettere A e B, i quali articolano i diversi percorsi per conseguire l'abilitazione all'insegnamento, dettagliano le competenze che i futuri insegnanti dovrebbero possedere e indicano le condizioni per gli eventuali riconoscimenti di CFU precedentemente acquisiti. L'allegato 1 concerne il percorso universitario o accademico abilitante di 60 CFU che dovrebbe andare a regime a partire dall'a.a. 2024/2025;⁷ l'allegato 2 riguarda il percorso riservato a chi, con tre anni di servizio e/o vincitore di concorso, deve conseguire l'abilitazione grazie a un'offerta formativa di 30 CFU, senza tirocinio diretto, con verifica finale; l'allegato 3 concerne il percorso che dà, in via transitoria fino alla fine del 2024, la possibilità a coloro che vogliono conseguire l'abilitazione, di acquisire 30 CFU per partecipare al concorso, mentre l'allegato 4 fa riferimento all'iter dei restanti 30 CFU, da conseguire dopo il superamento del concorso, con verifica scritta e lezione simulata;⁸ l'allegato 5 riguarda quanti sono in possesso dei precedenti 24 CFU in ambito antropo-psico-pedagogico e metodologie e tecnologie didattiche, i quali potranno ottenere l'abilitazione dopo la vittoria del concorso, seguendo corsi da 36 CFU con verifica finale scritta e lezione simulata. Accanto a tali percorsi, nell'art. 13 del DPCM, vi è la creazione di un'ulteriore possibilità, riservata ai cosiddetti 'ingabbiati', cioè coloro che sono già in possesso di abilitazione in

⁷ Tale impostazione, tuttavia, è resa dubbia dal posticipo del concorso che, precedentemente annunciato per la fine dell'inverno, avrebbe reso necessaria la divisione del percorso dell'allegato 1 nei due percorsi degli allegati 3 e 4, così da consentire, a chi avesse svolto solo i 30 CFU dell'allegato 3, di partecipare a questa procedura concorsuale.

⁸ Nelle FAQ diffuse l'8 novembre 2023, per rendere plausibile l'allegato 3 che, pur attribuendo 30 CFU non prevede esami, si è ricorsi a un'ambigua formula: n. 18, «non sarà rilasciato un titolo abilitante ma solo una certificazione».

un'altra classe di concorso, per le medesime discipline ma in un altro grado di istruzione o, infine, che hanno conseguito la specializzazione sul sostegno e desiderano ottenere un altro titolo abilitante: in tal caso, prima del concorso, si dovrà seguire un percorso da 30 CFU negli ambiti delle metodologie e tecnologie didattiche applicate alla disciplina di riferimento, comprendente una prova finale scritta e una lezione simulata.⁹ Come precisato nell'art. 3 del Decreto, l'allegato A definisce il profilo conclusivo del docente abilitato e gli standard professionali minimi, includendo un ampio ventaglio di competenze: pedagogico-didattiche, organizzative e gestionali, relazionali-comunicative e digitali. A tale specificazione, segue la definizione degli standard richiesti e le capacità che saranno oggetto di valutazione. Infine, l'allegato B, a cui rimanda l'art. 8, concerne le linee guida per il riconoscimento dei crediti pregressi, specificando la necessaria coerenza con il profilo professionale dell'insegnante (allegato A).¹⁰

In questa selva di differenziazioni, è davvero difficile poter ravvisare quella uniformità e quella coerenza che dovrebbero sorreggere un'abilitazione nazionale, mentre alcune criticità si stagliano con nettezza: il moltiplicarsi dei percorsi e delle categorie di chi può candidarsi a partecipare, la vaghezza degli obiettivi, il labile rapporto tra teoria e pratica, il difficile bilanciamento tra conoscenze pedagogiche e didattico-disciplinari, la mancanza di esami per valutare le conoscenze acquisite attraverso gli insegnamenti, la presenza di un debole esame finale per accertare le competenze maturate con i laboratori e il tirocinio.

A tali punti di tensione, si aggiungono, inoltre, le tante questioni prettamente organizzative che, in questa sede, non possono essere richiamate nella loro totalità, ma che denotano, nonostante il tempo impiegato per la sua emanazione, un'insufficiente maturazione della progettualità complessiva. A titolo d'esempio, poiché nel dibattito pubblico non è stato evidenziato, si vuol sottolineare una grave discrepanza tra ciò che è stato richiesto nel processo di accreditamento e quanto poi affermato in una nota MUR (n. 21328 dell'8 novembre 2023). La

⁹ Questo percorso non ha alcuna tabella di riferimento e può essere svolto completamente online, in sincrono, e senza tirocinio diretto e indiretto. Chiaramente, è una scelta assai discutibile.

¹⁰ Si rimanda ai contributi della sezione per una più puntuale discussione degli allegati A e B.

piattaforma nella quale atenei, istituzioni AFAM e consorzi creati ad hoc hanno dovuto affannosamente inserire tutte le informazioni richieste,¹¹ infatti, oltre al percorso da 60 CFU (allegato 1),¹² prevedeva che si sarebbe potuto richiedere l'accreditamento e l'attivazione dei percorsi degli allegati 2 e 5. Ciò ha comportato, com'è d'altronde corretto, che i requisiti minimi di docenza, spazi, tutor e strumentazioni informatiche fossero commisurati al numero complessivo dei corsisti di questi tre percorsi, limitatamente all'a.a. 2023/2024.¹³ Ciononostante, la nota MUR pubblicata a due giorni dalla chiusura della piattaforma, nello specificare i percorsi da attivare in questo e nel prossimo a.a. e ribadendo che il percorso dell'allegato 5 sarebbe stato riservato ai futuri vincitori di concorso senza abilitazione, ne posticipava l'attivazione a partire dall'a.a. 2024/2025. Questa confusione – e sarebbe superfluo ribadirlo – non è soltanto una spia di marcata superficialità e non si limita a richiedere l'ennesimo 'aggiustamento' da parte degli atenei, poiché falsa l'intera procedura di accreditamento: se saranno attivati solo tre percorsi, l'offerta formativa avrebbe potuto essere meglio calibrata,¹⁴

¹¹ La piattaforma è stata aperta il 20 ottobre 2023, con scadenza ultima per l'inserimento delle complesse domande di accreditamento fissata al 10 novembre 2023, nella convinzione che, evidentemente, qualità, merito e concitazione creino proficue sinergie.

¹² Per ciascuna classe di concorso, al fine di poter attivare gli altri percorsi, è necessario ottenere l'accreditamento del percorso più ampio da 60 CFU dettagliato nell'allegato 1. Esso, infatti, 'contiene', almeno in line di principio, tutta l'offerta formativa che, diversamente assemblata, dà origine ai 'sotto-percorsi'. A ciò fa eccezione quanto previsto dall'art. 13 che, nella sua ultima formulazione, consta di 30 CFU di insegnamenti concernenti soltanto le didattiche disciplinari e le tecnologie didattiche a queste applicate; il numero di corsisti ammissibili a tale percorso è legato dal fabbisogno indicato dal MIM. Si veda l'articolo di Gavosto e Gioannini per un maggiore approfondimento.

¹³ Riguardo a tale aspetto, si veda anche il già richiamato documento delle FAQ che, alla numero 12, così recita: «I corsi accreditati entro il 2023 devono essere obbligatoriamente attivati per l'a.a. 2023/2024? Sì, possono essere attivati solo per l'a.a. di riferimento in quanto corrispondenti al relativo fabbisogno».

¹⁴ Ad aggiungere ulteriori incertezze – e forse proprio per queste contraddizioni – contribuisce il ritardo della valutazione da parte dell'ANVUR che, si può già affermare con certezza, comporterà un nuovo slittamento delle scadenze, poiché non sarà possibile concludere il primo percorso (allegato 3) entro la data prefissata del 28 febbraio 2024.

senza disperdere energie e risorse ed evitando, peraltro, di generare false aspettative in ampie platee di aspiranti insegnanti.

UNA LETTURA PLURALE

A fronte di una situazione legislativa, procedurale e istituzionale tanto intricata, con il desiderio di offrire una lettura plurale e interdisciplinare, le sezioni che la rivista ospiterà in questo e nel prossimo fascicolo potranno in dialogo le prospettive che muovono dai diversi settori disciplinari delle scienze voci di studiosi del nostro sistema d'istruzione, di discipline umanistiche e di discipline scientifiche. Venendo a una rapida presentazione della sezione di questo numero, il primo articolo, a firma di Carlo Cappa, adottando una chiave storica e concettuale, si soffermerà sulle criticità che la riforma sembra prospettare per pensare il profilo professionale dell'insegnante: nel proliferare di differenziazioni, l'idea stessa di abilitazione nazionale sembra scricchiolare, aprendo una stagione tutt'altro che semplice.

Sui rischi di un'architettura normativa siffatta, nel secondo articolo, si soffermeranno, Andrea Gavosto e Marco Gioannini della Fondazione Agnelli, ricostruendo criticamente l'iter legislativo che ha portato al DPCM di quest'anno e illustrandone diversi snodi. In particolare, l'analisi delle ragioni che hanno reso necessario un intervento in materia di formazione iniziale degli insegnanti apre la strada a un'attenta disamina della L. 79, voluta dal Governo Draghi, per poi offrire una riflessione sulla complicata gestazione del DPCM. Ampio spazio è dedicato all'esame degli Allegati che compongono il Decreto, portandone in primo piano contenuti, incongruenze e mancanze.

Per meglio comprendere le peculiarità delle scelte compiute nel nostro paese, il terzo articolo, di Valentina D'Ascanio, amplierà l'orizzonte di riferimento, compiendo un vaglio comparativo delle soluzioni che, in contesti nazionali differenti, caratterizzano la formazione iniziale degli insegnanti. La prima parte è dedicata a esaminare come, nell'agenda politica europea, è pensata la formazione iniziale degli insegnanti, portandone in primo piano le principali direttrici, per poi analizzarle in relazione alle azioni poste in essere nei singoli Paesi. In particolare, questo secondo momento vuole individuare somiglianze e differenze,

riscontrabili nelle misure intraprese dai Governi, leggendole alla luce delle interrelazioni che contraddistinguono lo scenario educativo attuale. Nelle conclusioni, si porrà in evidenza come il confronto con l'altro possa essere un esercizio per affinare la comprensione di ciò che ci è proprio, specie considerando le criticità che attraversano la realtà italiana e l'attuale riforma.

Infine, vi sarà l'interpretazione della riforma di Pasquale Terracciano, storico della filosofia, che offrirà uno sguardo avvertito dall'interno della sua disciplina e del dibattito attuale riguardo alle metodologie didattiche di riferimento. Analizzando criticamente l'eredità gentiliana e come questa sia considerata la causa dell'impostazione storicistica dell'insegnamento della filosofia, l'autore fa emergere le tensioni che caratterizzano la discussione nel tempo presente. In particolare, si sottolinea, in maniera critica, lo scarso peso attribuito a un'adeguata formazione degli insegnanti, considerata dall'autore, invece, un punto ineludibile da cui partire per riflettere sull'insegnamento della filosofia, superando sterili dicotomie e contrapposizioni.

Pur nelle loro specificità, tutti i contributi che compongono questa sezione e che comporranno la prossima non intendono affatto porsi come punto d'arrivo dell'impegno a pensare la formazione iniziale degli insegnanti in Italia. Ben diversamente, reputando tale tematica d'importanza decisiva per un efficace rinnovamento del nostro sistema d'istruzione, essi sono animati dalla convinzione che si debba promuovere un dibattito scientifico consapevole di quale sia la posta in gioco, coniugando specialismo e divulgazione, così da poter coinvolgere i tanti attori che possono concorrere a immaginare la scuola di domani.

Affresco senza punto di fuga: la vertigine dell'enumerazione e il profilo dell'insegnante

Carlo Cappa

*Je bais les pièces d'éloquence, / Hors de leur place, et qui n'ont point de fin;
Et ne sais bête au monde pire / Que l'Écolier, si ce n'est le Pédant.*
Jean de La Fontaine, *L'Écolier, le Pédant, et le Maître d'un jardin*, 1679

INTRODUZIONE: DERIVE E APPIGLI

Non diversamente da molte altre riforme che, in passato, hanno inciso in profondità nel sistema d'istruzione o ne hanno modificato singoli elementi, il nuovo corso della formazione iniziale degli insegnanti delle scuole secondarie rappresenta il precipitato di fattori tra loro eterogenei che, con traiettorie differenti, attraversano i decisori politici, le comunità accademiche e della scuola, le realtà sindacali e i tanti attori pubblici e privati coinvolti nel dibattito. Tale tratto distintivo dell'istruzione, al contempo ambito di specialismo e oggetto d'interesse per la società tutta, rende spesso arduo sciogliere l'intricata matassa che precede l'emanazione di un provvedimento legislativo e pone non pochi ostacoli al ricostruirne gli intenti perseguiti attraverso scelte decisive. Ciò favorisce l'insistito ricorso a interpretazioni univoche che, a seconda delle convinzioni personali di chi le propone, trascelgono quegli elementi più idonei a confermare i propri presupposti: accentuazioni e noncuranze divengono strumenti per amalgamare una variegata mescolanza, dissolvendone i tanti stilemi in un piano periodare. S'imbocciano scorciatoie che, con regolarità, si rivelano scappatoie, confinando quello che si osserva nell'angusto spazio dei propri dogmi, il cui perimetro fortificato rinfocola nette contrapposizioni con le altre posizioni in campo.

Se tali dinamiche non rappresentano certo una novità, ma, anzi, hanno accompagnato, specie in Italia, ogni momento riformistico, tanto da creare stalli superati solo grazie a soluzioni legislative con più brevi percorsi parlamentari, negli ultimi anni, si è assistito a un progressivo erodersi della qualità del dibattito pubblico e scientifico. Anche in questo caso, i fattori che hanno sospinto tali derive sono numerosi:

dall'incremento di una comunicazione immediata e di facile consumo¹ all'inaridirsi di proposte nelle quali l'istruzione rappresentasse quel veicolo di emancipazione individuale che, pur sotto spoglie di diversa foggia, ha caratterizzato le nostre tradizioni culturali.² Per di più, il susseguirsi di crisi finanziarie, sanitarie e politiche ha contribuito a radicare un disamore – che, a volte, sconfinava nel rifiuto – verso le istituzioni³ e verso quelle figure, come gli esperti⁴ e gli intellettuali,⁵ il cui ruolo di mediazione e riferimento è vitale per modulare il confronto in seno a democrazie avanzate.

Questo ampio processo, che fa scricchiolare la tenuta delle società occidentali,⁶ produce frutti assai differenti tra loro: se, da un lato, si registrano contributi avvertiti della complessità insita nella sfida posta dai tempi alla nostra cultura,⁷ a cui è richiesto un necessario cambiamento che non tradisca la possibilità di essere eredi delle tradizioni passate,⁸ dall'altro, vi sono numerosi casi nei quali la reazione all'in-

¹ Si rimanda alle riflessioni di due efficaci testi di M. Perniola, *Contro la comunicazione*, Torino, Einaudi, 2004 e *Miracoli e traumi della comunicazione*, Torino, Einaudi, 2009.

² Cfr. L. Russo, *La cultura componibile. Dalla frammentazione alla disgregazione del sapere*, Napoli, Liguori, 2008; F. Mattei, *Sfibrata paideia. Bulimia della formazione. Anoressia dell'educazione*, Roma, Anicia, 2009; L. Maffei, *Elogio della lentezza*, Bologna, il Mulino, 2014.

³ Cfr. R. Esposito, *Istituzione*, Bologna, il Mulino, 2021.

⁴ Cfr. T. Nichols, *The Death of Expertise. The Campaign against Established Knowledge and Why It Matters*, New York, Oxford University Press, 2017.

⁵ Cfr. S. Cassese, *Intellettuali*, Bologna, il Mulino, 2021; S. Taussig, *Le système du complotisme*, Paris, Éditions Bouquins, 2021; G. Caravale, *Senza intellettuali. Politica e cultura in Italia negli ultimi trent'anni*, Bari-Roma, Laterza, 2023.

⁶ Favorendo pubblicazioni nelle quali il concetto stesso di *occidente* è passato al vaglio critico, come in A. Graziosi, *Occidenti e modernità. Vedere un mondo nuovo*, Bologna, il Mulino, 2023 e F. Cardini, *La deriva dell'Occidente*, Bari-Roma, Laterza, 2023, o condannato senza appello, in maniere a volte faziose, come in E. Todd, *Le défait de l'Occident*, Paris, Gallimard, 2024.

⁷ Cfr. M. Bettini, *Homo sum. Essere "umani" nel mondo antico*, Torino, Einaudi, 2019; M. Revelli, *Umano Inumano Postumano. Le sfide del presente*, Torino, Einaudi, 2020; C. Ossola, *Per domani ancora. Vie di uscita dal confino*, Firenze, Olschki, 2020; M. Ceruti, F. Bellusci, *Umanizzare la modernità. Un modo di pensare il futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2023.

⁸ Cfr. S. Settis, *Cieli d'Europa. Cultura, creatività, uguaglianza*, Milano, UTET – DeA Planeta Libri, 2017; M. Bonazzi, *Passato*, Bologna, il Mulino, 2023; A. Prosperi, *Un tempo senza storia. La distruzione del passato*, Torino, Einaudi, 2021. In quest'ultimo testo che, senza dubbio, contiene una fondata doglianza, si incontra un passo che, nel suo generalizzare, fa perdere forza alle argomentazioni riguardo all'insegnamento: «Nel conte-

certezza diviene improvvida oscillazione tra essere *senza speranze* e nutrire *smisurate speranze*, perdendo puntualmente di vista quelle *ragionevoli speranze* che, sole, chiederebbero il nostro contributo per potersi tramutare in realtà.⁹ Sia le visioni apocalittiche sia quelle vagheggianti «le magnifiche sorti e progressive» condividono una netta condanna del presente;¹⁰ ciò, specie per quanto riguarda l'istruzione, si traduce in letture che, spesso, si fanno trascinare da un generico rimpianto di un passato idealizzato, del quale s'auspica un ritorno più o meno attualizzato.¹¹ Il radicalizzarsi delle contrapposizioni rende ardua la richiesta di un confronto fondato sulle evidenze acquisite dalla comunità scientifica che, da parte sua, stenta a trovare maniere di comunicazione adeguate e che, già da tempo, deve fronteggiare una profonda delegittimazione del sapere. Questo processo, già diagnosticato, nel 1979, da Jean-François Lyotard, in quel sofferto report che fu *La condizione postmoderna*, ha fatto crescere il ricorso a parole d'ordine tanto suggestive quanto opache.¹² È difficile non pensare, oggi, alle tante variazioni del concetto di *merito*: anche in questo caso, salvo rilevanti eccezioni,¹³ se ne offrono visioni senza sfumature volte a condannarlo¹⁴

sto della scuola italiana ha contribuito all'emarginazione della storia anche l'affermarsi nell'apparato della burocrazia ministeriale di una pedagogia che ha distaccato una pre-sunta scienza del saper insegnare dalla conoscenza di ciò che si insegna», p. 21.

⁹ L'efficace distinzione è tratta da P. Rossi, *Speranze*, Bologna, il Mulino, 2014.

¹⁰ Cfr. P.-A. André, *Le nouvel âge de la bêtise*, Paris, Éditions de l'Observatoire, 2023 e, con riferimento alla letteratura, A. Finkielkraut, *L'après littérature*, Paris, Stock, 2021. Si noti che la categoria della *bêtise* era già stata utilizzata nel felice testo di B. Stiegler, *États de choc. Bêtise et savoir au XXI^e siècle*, Paris, Mille et une Nuits, 2012.

¹¹ Si pensi a L. Ricolfi e P. Mastrocola, *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza*, Milano, La nave di Teseo, 2021 e, pur con diverso approfondimento, a E. Galli della Loggia, *L'aula vuota*, Milano, Feltrinelli, 2019.

¹² Si rimanda al sapido pamphlet di M. Fumaroli, *L'État culturel. Essai sur une religion moderne*, Paris, Éditions du Fallois, 1991.

¹³ Per un'analisi del versante pedagogico del merito, si rimanda al volume collettaneo di M. Ferrari e A. Maranesi (a c. di), *Dizionario del merito nei processi educativi*, Brescia, Scholé, 2023 e, in particolare, al capitolo di M. Ferrari, *Declinazioni del merito in pedagogia*, pp. 137-146.

¹⁴ Cfr. M. Boarelli, *Contro l'ideologia del merito*, Bari-Roma, Laterza, 2019. Si sottolinea che, seppure una lettura foucaultiana di questo concetto come veicolo di controllo possa avere dei fondamenti, l'autore si avventura in digressioni troppo unilaterali, soprattutto quanto affronta elementi pedagogici. Ciò lo porta a dare interpretazioni

o glorificarlo.¹⁵ Letture più cogenti del nostro sistema d'istruzione¹⁶ e indagini circostanziate delle criticità sociali e culturali che attraversano l'Italia,¹⁷ pur dibattute in contesti specialistici, paiono avere meno presa sia nell'opinione pubblica sia tra i decisori politici.

In tale scenario di luci e ombre, ha preso corpo il DPCM che ha dato attuazione a quanto previsto dalla L. n. 79 del 29 giugno 2022.¹⁸ È fondamentale tenerlo presente, poiché le debolezze e le contraddizioni che vi si riscontrano, lasciando da parte quelle derivanti da opportunismi di varia natura, affondano le loro radici in tale temperie culturale, dove a una costitutiva fragilità dell'elaborazione teorica si contrappongono aridi specialismi e ingannevoli ritornelli, le cui parole, ripetute e accumulate, cercano di sopperire con la forza del numero a una scarsa

poco accurate, nelle quali le scienze dell'educazione hanno una sola voce al servizio dei desiderata ministeriali: «Nella costruzione delle *competenze*, i pedagogisti arrivano a giochi già fatti. Il loro ruolo prevalente è diventato quello di fornire – a posteriori – un quadro teorico di riferimento a un concetto che nasce – come abbiamo visto – su un terreno diverso rispetto a quello educativo. Per renderlo credibile, si cerca di costruire intorno ad esso una genealogia, alla ricerca di radici antiche e padri nobili, senza preoccuparsi troppo della eterogeneità delle correnti di pensiero chiamate in causa. Lo scopo è piuttosto quello di offrire una narrazione che ‘concili l'inconciliabile’, di legittimare il fatto che l'orientamento delle politiche educative sia spostato dal complesso delle dinamiche sociali a una loro declinazione specifica ed esclusiva: l'economia e l'impresa», p. 26.

¹⁵ Cfr. L. Ricolfi, *La rivoluzione del merito*, pref. di P. Attivissimo, Milano, Rizzoli, 2023. Il testo non apporta nulla di rilevante al dibattito, ma ben fotografa un approccio più intenzionato a posizionarsi politicamente e culturalmente che a partecipare a una riflessione comune. È indicativo, in questo senso, l'utilizzo fatto delle posizioni di Calamandrei riguardo al merito, di cui Ricolfi sceglie ciò che è più congeniale a suffragare i suoi presupposti. Per una più attenta lettura di tali aspetti, si rimanda, tra gli altri, a P. Calamandrei, *Per la scuola*, Palermo, Sellerio, 2008, con le belle pagine introduttive di Tullio de Mauro. Si segnala anche un aspetto spesso poco considerato di Calamandrei: *Colloqui con Franco*, intr. di F. Lorenzoni, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 2016.

¹⁶ Cfr. A. Gavosto, *La scuola bloccata*, Bari-Roma, Laterza, 2022.

¹⁷ L. Benadusi, O. Giancola, *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*, Milano, FrancoAngeli, 2022 e L. Salmieri, O. Giancola, *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*, Roma, Carocci, 2023.

¹⁸ Per una ricostruzione degli accadimenti che hanno portato al DPCM e per una sua analisi, si rimanda a C. Cappa, *Ideologia e apatia: il pendolo della formazione insegnanti*, in “I Problemi della Pedagogia”, LXIX [2023], n. 1, pp. 21-31 e alle pagine che introducono questa sezione della rivista.

tenuta concettuale.¹⁹ Nei dettagli quanto nell'insieme, la nuova formazione iniziale degli insegnanti permette di cogliere, in filigrana, le tensioni che abitano il nostro tempo, ribadendo, ancora una volta, quanto la questione educativa sia una chiave di lettura privilegiata per comprendere il reale. Nelle pagine che seguiranno, facendo riferimento al testo del DPCM, si rintracceranno le impronte della debolezza teorica e della fascinazione per un approccio enumerativo che, a mio giudizio, emergono quali segni dell'inconsistenza culturale e pedagogica dell'attuale riforma. In particolare, si prenderanno in considerazione tre versanti differenti – istituzionale, concettuale ed etico –, per concludere con alcune note riguardo al ruolo che la formazione degli insegnanti può giocare *in e per* una società democratica.

ISTRUZIONE E ISTITUZIONI: L'INCOMPIUTO COME PARADIGMA

Il lento lavoro di svuotamento dei presupposti della L. n. 79 del 29 gennaio 2022 che l'attuale governo ha condotto, fin dal suo insediamento, seppur comprensibile, considerando la scarsa attenzione prestata a una formazione professionalizzante degli insegnanti, non è sfociato in un'architettura istituzionale di salda tenuta. Se per modificare alcuni aspetti già definiti dal governo a guida Draghi, si è dovuto ricorrere ad altri provvedimenti legislativi,²⁰ nella stesura del DPCM si è comunque cercato di indebolire tutti gli elementi di possibile rigore e qualità insiti nella precedente legge. Inseguendo tale obiettivo, si è trascurato qualsivoglia rapporto con gli atenei e con le istituzioni AFAM, imponendo loro tempistiche punitive. La piattaforma per l'accreditamento dei percorsi è stata disponibile solo dopo il 20 ottobre 2023, con scadenza fissata per il successivo 10 novembre. Non solo, la piattaforma, realizzata dal MUR, non è stata disegnata per tener conto delle linee guida emanate dall'ANVUR,²¹ aggiungendo disorientamento e incertezze.

¹⁹ Perché, è sempre opportuno ricordarlo, l'istruzione è – anche – una tematica di natura filosofica: D. Kambouchner, *L'école, question philosophique*, Paris, Fayard, 2013.

²⁰ In particolare: le percentuali di assenze permesse e di attività online, nonché il percorso dedicato a chi ha già un'abilitazione o la specializzazione per il sostegno.

²¹ ANVUR, *Linee guida per la valutazione dei requisiti di accreditamento iniziale dei percorsi di formazione per insegnanti per gli anni accademici 2023/24 e 2024/2025*, delibera n. 231 del 26 settembre 2023.

A completare un quadro già problematico, hanno contribuito i documenti pubblicati a pochissimi giorni dalla scadenza della procedura d'accreditamento, cioè le FAQ e la nota MUR.²² I percorsi di cui è stato chiesto l'accreditamento, infatti, sono quelli dell'allegato 1, 2 e 5, poiché gli allegati 3 e 4 rappresentano semplicemente una divisione del percorso da 60 CFU in due percorsi da 30 CFU. La necessità di questa ulteriore complicazione derivava dalla procedura concorsuale, annunciata nei mesi precedenti e ribadita dalla nota MUR del 6 novembre 2023, il cui bando avrebbe dovuto essere pubblicato tra febbraio e marzo 2024 e a cui avrebbe potuto partecipare chi aveva già concluso il percorso dell'allegato 3. Già la vaghezza di questa sovrapposizione di percorsi, i cui posti disponibili, commisurati al fabbisogno comunicato dal MIM, non sono mai stati suddivisi, sarebbe stata sufficiente a rendere caotica la programmazione delle attività, ma a renderla del tutto velleitaria sono state la cervellotica richiesta di requisiti riferiti all'anno accademico in corso, per percorsi che solo in parte potranno essere avviati in questo anno accademico, e la notizia del posticipo del concorso previsto per l'inverno 2024. Lasciando da parte l'errore presente negli allegati 3 e 4 che, dovendo suddividere i 60 CFU, riescono a non farlo correttamente,²³ richiedere la strutturazione di cinque percorsi e l'indicazione dei requisiti di docenza, di strutture fisiche e informatiche e di tutor, per poi, ancorché accreditati, posticiparne l'avvio, è segno di sciattezza istituzionale e scarsa – o nulla – considerazione del lavoro svolto da università e istituzioni AFAM.

Un ulteriore nodo problematico è rappresentato dalla delicata questione del fabbisogno. Il DPCM, all'art. 6, *Fabbisogno di docenti e attivazione dei percorsi di formazione iniziale*, è molto chiaro in proposito, legando l'attribuzione di posti per i percorsi alla stima del fabbisogno per ogni singola classe di concorso a livello regionale. Tale impostazione era volta a non creare un numero eccessivo di abilitati e a permettere una selettività sia in ingresso sia durante il percorso. A rendere più chiaro tale approccio, l'art. 13, dedicato al percorso per conseguire una

²² Per i riferimenti a questi documenti, si rimanda alle pagine introduttive di questa sezione della rivista.

²³ La somma dei CFU dei due allegati è 62. Questo errore non è ancora stato corretto con una nota ufficiale – o ufficiosa.

seconda abilitazione o la prima abilitazione avendo la specializzazione per il sostegno, specifica che questo è il solo percorso slegato dal vincolo del fabbisogno. Purtroppo, però, tutto questo non è stato recepito dalla piattaforma di accreditamento, che permetteva d'inserire richieste di accreditamento per percorsi a “fabbisogno zero”. Ciò poteva essere giustificato dalla necessità di accreditare anche percorsi per posti che non avevano fabbisogno di abilitati per le tipologie di corsisti degli allegati 1, 3 e 4,²⁴ ma, di fatto, invalidava la lettera e lo spirito del DPCM. A riprova di questo, vi è il ritardo dell'accREDITAMENTO da parte dell'ANVUR che, al momento, non è ancora stato comunicato, ma che dovrà sbrogliare tale contraddizione, poiché, da parte sua, il Ministero ha accreditato tutti i percorsi, a prescindere dalla congruenza tra i posti richiesti e il fabbisogno indicato dallo stesso Ministero. È chiaro che questa decisione determinerà la natura dell'abilitazione e definirà il ruolo che consorzi con una puntuale presenza di università telematiche private potranno giocare a livello nazionale.

L'ultimo aspetto che si vuol segnalare riguardo alla confusione istituzionale e organizzativa è quello delle tipologie di corsisti. Le distinzioni erano presenti anche nella precedente L. n. 79/2022, ma il DPCM ha reso tale questione pressoché ingovernabile, non gestendo adeguatamente né il fabbisogno né le procedure concorsuali. Creare più tipologie di corsisti può essere funzionale a progettare percorsi differenziati e a calibrare i posti disponibili su fabbisogni differenti. Ciò, però, diventa realizzabile solo a patto che le tipologie siano realmente differenti e si abbia contezza della loro consistenza numerica. Non è così, purtroppo, in questo caso. Non vi è una banca dati che possa far conoscere quanti siano i laureati in possesso dei 24 CFU e, poiché il loro percorso (allegato 5) richiederebbe l'essere vincitori del concorso bandito a dicembre 2023, nulla osta a che questi possano scegliere di partecipare alle selezioni per i percorsi da 60 CFU, considerando che potrebbero comunque richiedere il riconoscimento di tutti i 24 CFU. Discorso simile per chi ha già 3 anni di servizio, il cui percorso (allegato 2) può essere scelto anche da chi ha superato il concorso.

Tutto questo rende completamente aleatorio il processo di accreditamento che, in venti concitatissimi giorni, è stato richiesto a università

²⁴ Per poter attivare qualunque percorso, occorre dimostrare di poter erogare almeno il percorso da 60 CFU dell'allegato 1.

e istituzioni AFAM: i requisiti indicati per questo anno accademico, in realtà, riguardano anche percorsi che, per la stessa nota MUR, saranno erogati solo nel prossimo anno accademico, per il quale, stante la normativa, si dovrebbe preliminarmente attivare una nuova procedura di accreditamento; il fabbisogno è stato calcolato comprendendo tipologie di corsisti diverse ma in parte sovrapposte e, se non venisse rispettato, prospetterebbe un vero e proprio mercato delle abilitazioni, tradendo tutti gli auspici che vi erano stati negli anni appena trascorsi – oltre a rappresentare una grave criticità per il nostro sistema d’istruzione.

NON TANTO UN’IDEA GIUSTA, QUANTO GIUSTO UN’IDEA

Che vi siano differenti modelli per pensare il profilo professionale dell’insegnante è del tutto naturale,²⁵ così come è normale che coesistano numerose scelte possibili per strutturare i percorsi di formazione.²⁶ In tal senso, l’eterogeneità presente nei paesi europei²⁷ ben testimonia quanto le scelte compiute derivino dallo sforzo di adeguare le tradizioni nazionali alle esigenze dei tempi, cercando di tener presenti le evidenze derivanti dalle indagini locali e internazionali. Se si può tranquillamente parlare di eterogeneità, essa non può essere scambiata con arbitrarietà: pur registrando ampie differenze, infatti, alcuni elementi sono costanti, specie nei paesi più simili all’Italia. La formazione iniziale degli insegnanti è o sequenziale o parallela ai percorsi di laurea e la sua offerta formativa, su base territoriale, è uniforme per conseguire l’abilitazione per l’insegnamento di una medesima disciplina o di un medesimo gruppo di discipline. Questa duplice accortezza, pur nelle differenze tra i modelli di riferimento, garantisce che il profilo dell’insegnante possa

²⁵ Cfr. G. Domenici (a c. di), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Roma, Armando editore, 2017; M. Baldacci, E. Nigris, M. G. Riva (a c. di), *Idee per la formazione degli insegnanti*, Milano, FrancoAngeli, 2020; F. Magni, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*, Roma, Edizioni Studium, 2021.

²⁶ Riguardo alle specificità delle scuole secondarie e alle tante possibilità formative, si rimanda a L. Bellatalla, *Scuola secondaria. Struttura e saperi*, Trento, Edizioni Erikson, 2010 e E. Madrussan (a c. di), *Esperienze formative nella scuola secondaria. Lingue, civiltà, culture*, Como-Pavia, Ibis, 2019.

²⁷ Per uno sguardo comparativo, si rimanda all’articolo di V. D’Ascanio.

restare al centro della formazione, calibrata su prerequisiti dati per asodati, e non possieda elementi difformi a seconda del luogo in cui si compie il percorso abilitante.

È opportuno ribadirlo, qualunque sia il profilo di insegnante a cui si fa riferimento, la comparazione con le buone pratiche diffuse all'estero non implica affatto la possibilità di una loro importazione, poiché, come detto, le specificità delle tradizioni nazionali sono influenti, così come lo sono le condizioni contingenti di un determinato paese. Nondimeno, ciò che fuoriesce dall'attuale riforma italiana presenta dei tratti del tutto atipici – e assai problematici; se ne indicano almeno due che implicano criticità progettuali e didattiche: 1) la scelta di aprire il percorso da 60 CFU (allegato 1), quello che dovrebbe rappresentare la strada abilitante 'a regime', sia a laureati magistrali sia a studenti con la sola laurea triennale e iscritti a un corso di laurea magistrale;²⁸ 2) l'aver composto gli allegati 2 e 5 con insegnamenti appartenenti al più ampio percorso dell'allegato 1;²⁹ seppure, dunque, ci si riferisca a diversi percorsi, gli insegnamenti che li compongono sono soltanto quelli dell'allegato 1, da cui tutti gli altri derivano.

Tale architettura, oltre a essere inutilmente complicata per poterla tradurre in una programmazione razionale, comporterà la compresenza in aula di corsisti con conoscenze e competenze davvero molto differenti e che, peraltro, hanno anche esigenze e disponibilità dissimili, essendo in momenti diversi del loro percorso formativo e/o lavorativo. Ciò non ha alcun senso né per le discipline delle scienze dell'educazione né per le didattiche disciplinari, poiché, per essere chiari, vorrà dire dover insegnare gli stessi contenuti con le stesse metodologie a chi ha già tre anni di servizio nelle scuole e a chi è al primo anno di un percorso di laurea

²⁸ Per i corsi di laurea a ciclo unico, l'iscrizione ai percorsi di formazione insegnanti è consentita dopo aver acquisito 180 CFU.

²⁹ Si segnala l'eccentricità dell'ultima formulazione del percorso dell'art. 13 che, a differenza di quanto richiesto dalla L. n. 79/2022, non è più composto da 20 CFU di didattiche disciplinari – cioè dagli insegnamenti allora previsti dall'allegato 1 – e 10 CFU di tirocinio, bensì da 30 CFU di didattiche disciplinari. Si tratterebbe di erogare altri 14 CFU di tali discipline soltanto per questo percorso che, per di più, potrà essere interamente a a distanza, o di imbastire traballanti bricolage. Oltre a essere un palese regalo per i consorzi che incorporano università private telematiche, da questo percorso è stato eliminato completamente il tirocinio, compiendo una scelta davvero grave.

magistrale. A peggiorare, se possibile, tale quadro, vi è anche la concreta eventualità di corsisti che si sono fatti riconoscere fino a 17 o 24 CFU,³⁰ incrinando ulteriormente la difficile coerenza dei singoli percorsi.

Tale confusione non può essere derubricata a mera disattenzione legislativa: la questione è più profonda e merita di essere messa a fuoco. Le tante prospettive che sembrano diramarsi dalla riforma, infatti, mancano di un punto di fuga che possa comporre un ritratto coerente del profilo dell'insegnante, come se, nel desiderio di non scontentare nessuno e mostrando al contempo una malcelata sufficienza verso questo momento del sistema d'istruzione, si fossero accumulati elementi che tacitassero ogni possibile lamentela della Commissione europea, degli atenei³¹ e dei sindacati. D'altronde, per poter tratteggiare il profilo ideale dell'insegnante, occorre avere un ideale di scuola. In sua assenza, il risultato è uno scomposto coacervo di elementi eterogenei che predilige quantità e apparenza a qualità e coerenza, ignorando le raccomandazioni che le società scientifiche avevano espresso – si pensi a quelle della SIPED nella primavera del 2022 – e le acquisizioni della ricerca.³²

Tale divaricazione tra l'apparenza della riforma e la sua sostanza, tra i proclami riguardo ai suoi obiettivi e i dettagli che ne determina-

³⁰ I riconoscimenti, oggetto dell'art. 7 e dell'allegato B, possono essere, sui 60 CFU, fino a 12 CFU per gli insegnamenti e fino a 5 CFU per il tirocinio. Discorso differente per chi ha acquisto i 24 CFU che, come detto, possono essere interamente riconoscibili, anche se non è chiara la legittimità di un ulteriore riconoscimento di 5 CFU di tirocinio.

³¹ Il ruolo della CRUI non è stato adeguato a garantire percorsi formativi di qualità, mentre la partita giocata dalle università telematiche private, considerando il ridotto spazio di manovra consentito dalla L. n. 79/2022, può dirsi pienamente vinta – fatta salva la questione dell'accreditamento rispetto al fabbisogno che, come detto, si conoscerà in seguito.

³² Si pensi alle riflessioni di M. Baldacci che, con riferimento ai grandi modelli derivanti da John Dewey e Antonio Gramsci, affermava: «Formare un insegnante secondo la congiunzione tra il modello del ricercatore e quello dell'intellettuale rappresenta una sfida ardua. Esige un percorso convenientemente esteso e una notevole chiarezza di intenti. Ma se si vuole che la scuola sia effettivamente una comunità democratica capace di curare la crescita intellettuale ed etico-sociale dei futuri cittadini, si devono formare docenti che siano all'altezza di questo compito, in grado di realizzare una scuola della Costituzione», *Quale modello di formazione del docente. Ricercatore e intellettuale*, in M. Baldacci, E. Nigris, M. G. Riva (a c. di), *Idee per la formazione degli insegnanti*, cit., pp. 30-38, p. 37.

no l'effettivo impatto, è perfettamente incarnata dall'allegato A, *Profilo conclusivo del docente abilitato, competenze professionali e standard professionali minimi*. In queste pagine, sono enumerate competenze che, grazie ai diversi percorsi, dovrebbero essere acquisite dai futuri insegnanti – in alcuni casi senza neppure svolgere tirocini e laboratori: siamo ben oltre l'ottimismo della volontà e, quando ciò che è annunciato risulta troppo distante da quello che si può realmente realizzare, si rischia di sconfinare in una sordida parodia della serietà e dell'incentivazione del merito così tanto sbandierate. Questa debolezza strutturale non deve essere attribuita soltanto al legislatore, poiché discende anche dalla diffusa incapacità di coniugare rigore intellettuale e prospettive di ampio respiro, mantenendo la piena dignità di precise scelte di campo, senza ricorrere a una mera somma di conoscenze e competenze che 'ci devono essere' perché 'non potrebbe essere altrimenti'. Ammassare compulsivamente tasselli di un puzzle impossibile da comporre non è una tattica retorica accettabile, specie quando si sta legiferando sul futuro della nostra istruzione e, quindi, della nostra società.

IL RUOLO DEGLI ATENEI: UN NODO ETICO E DEONTOLOGICO

Riguardo ai due precedenti versanti, quello istituzionale e quello concettuale, si è compiuta un'analisi 'all'interno' della riforma, ponendo in luce alcune criticità della sua architettura organizzativa e della sua tenuta teorica. In questa terza parte, invece, desidero sottolineare un elemento che fa problema per chi si troverà a dover gestire i futuri percorsi o a insegnarvi.³³ La responsabilità che si attribuisce a università e istituzioni AFAM è quella di certificare che i corsisti, attraverso i differenti percorsi, posseggano «il profilo professionale del docente abilitato», così come dettagliato nell'allegato A, e articolato in «competenze professionali» e «standard professionali minimi». Come detto, lungi dall'essere indicazioni di massima, sia le competenze³⁴ sia

³³ Chi scrive è delegato CRUI per la formazione iniziale degli insegnanti per il suo Ateneo e ne coordina il *Teaching and Learning Center*.

³⁴ Le competenze sono articolate in nove ambiti, indicati con lettere dalla a) alla j), e comprendono discipline e saperi molto differenziati. A titolo d'esempio, si indicano le

gli standard³⁵ compongono un profilo di ampiezza e profondità del tutto sproporzionate rispetto alla durata e all'aleatorietà dei percorsi. Pur nella certezza che la maggior parte dei soggetti istituzionali che li erogheranno, nonostante le difficili condizioni, si impegneranno affinché le offerte formative possano apportare una crescita professionale a corsisti e corsiste, si deve registrare il vulnus creato dalla modalità di acquisizione dell'abilitazione. E, anche in questo caso, non si è di fronte a

competenze digitali a cui, nella migliore delle ipotesi, saranno dedicati meno di 5 CFU del percorso da 60 CFU: «*g*) competenze digitali che riguardano la capacità di: promuovere l'educazione ai media, utilizzare le tecnologie digitali per la comunicazione organizzativa, la collaborazione e la crescita professionale; individuare, valutare e selezionare le risorse digitali utili per la didattica, tenendo in giusta considerazione - anche nella fase di progettazione - gli obiettivi specifici di apprendimento, il contesto d'uso, e i bisogni degli studenti che ne fruiranno; utilizzare le tecnologie digitali per favorire una maggiore inclusione, personalizzazione e coinvolgimento attivo degli studenti; aiutare gli studenti ad utilizzare in modo creativo e responsabile le tecnologie digitali per attività riguardanti l'informazione, la comunicazione, la creazione di contenuti, il benessere personale e la risoluzione dei problemi; avvalersi delle tecnologie digitali per sostenere i processi di apprendimento autoregolato (pianificazione, monitoraggio, riflessione metacognitiva); adoperare strumenti e strategie digitali per migliorare le pratiche di valutazione».

³⁵ Se possibile, gli standard professionali minimi sono ancora più articolati delle competenze professionali, poiché prevedono ben dieci ambiti, dall'epistemologia delle discipline al loro sviluppo storico, dalla progettazione didattica fino alla conoscenza della normativa italiana ed europea circa le competenze chiave e alla capacità di promuoverne l'apprendimento. Anche in questo caso, solo a titolo d'esempio, si indica l'ultimo ambito, quello della valutazione che, con riferimento all'allegato 1, essendo compreso nei 10 CFU delle discipline pedagogiche e nelle didattiche disciplinari ma senza uno spazio dedicato, potrebbe essere assente in molti percorsi: «10) funzioni e modalità della valutazione interna ed esterna degli apprendimenti formali, non formali e informali. Nello specifico, sono valutati: *a*) la capacità di utilizzare ed eventualmente adattare le tipologie di prove e i criteri di valutazione deliberati dal collegio dei docenti; *b*) la coerenza tra le tipologie di verifica formalizzate e le attività progettate e realizzate; *c*) la capacità di coprogettare le prove di verifica e il processo valutativo con l'insegnante di sostegno e con le eventuali altre figure di riferimento in stretto raccordo con gli obiettivi previsti dai PEI; *d*) la capacità di tenere conto dei percorsi personalizzati dei PDP degli alunni con DSA e degli eventuali PDP e comunque delle caratteristiche degli alunni con altre tipologie di BES, al fine dell'adozione degli appropriati strumenti compensativi e misure dispensative; *e*) la capacità di esplicitare agli studenti le consegne e i criteri di valutazione e di rispettare i tempi di restituzione delle prove corrette e valutate, fornendo il *feedback* necessario a trasformare l'errore in occasione di apprendimento; *f*) la capacità di valutare le competenze trasversali».

una dimenticanza o a un inciampo casuale, bensì a una scelta deliberata che mortifica la dedizione dimostrata, negli anni, da studiosi e studiosi per la formazione iniziale degli insegnanti.

I percorsi, infatti, che già prevedono un'alta soglia di assenze e un ingente ricorso all'online, nonché un cospicuo numero di CFU riconoscibili, non potranno avvalersi di nessun momento valutativo per gli insegnamenti e per i tirocini. Il comma 7 dell'art. 7, in questo, è categorico, individuando la mera presenza come unico requisito per poter accedere alla prova finale.³⁶ Questa, inoltre, normata dall'art. 9, è costituita da un elaborato scritto, che consisterà «in una sintetica analisi critica di episodi, casi, situazioni e problematiche verificatisi durante il tirocinio svolto nel percorso di formazione iniziale» e in una lezione simulata della durata massima di 45 minuti. La commissione sarà composta da due docenti del corso, da un rappresentante dell'USR e da un esterno esperto di formazione nelle materie inerenti al percorso abilitante, individuabile anche tra i tutor che, nel DPCM, sono normati dall'art. 10. La valutazione finale, in decimi, deriverà esclusivamente da tale prova finale, senza riferimento alcuno al percorso svolto. Tale impostazione non ha precedenti nei passati percorsi per la formazione iniziale degli insegnanti: SSIS, TFA, PAS e specializzazione per il sostegno prevedevano e, nell'ultimo caso, prevede tutt'oggi momenti per la valutazione dei singoli insegnamenti e delle singole attività; le valutazioni in itinere, inoltre, erano e sono parte integrante della valutazione finale.

Le durate e le specificità dei percorsi, quindi, rendono assai difficile, se non impossibile, permettere ai corsisti di apprendere le conoscenze e sviluppare le competenze che sono elencate nell'allegato A, mentre l'assenza di occasioni valutative puntuali impedisce a chi eroga i corsi di avere contezza riguardo alla loro acquisizione. Nuovamente, per dire l'ultima parola su quest'inedita situazione, occorrerà aspettare altri due

³⁶ Art. 7, comma 7: «Per l'accesso alla prova finale dei percorsi di formazione iniziale, ai sensi dall'art. 2, comma 2, del decreto legislativo, è necessaria una percentuale minima di presenza alle attività formative pari al 70 per cento per ogni attività formativa». L'approssimazione già riscontrata in altri aspetti è presente anche nella questione delle assenze: il DPCM, infatti, non prevede alcuno strumento compensativo per le eventuali assenze superiori al 30 per cento, senza rendersi conto che, rapportando tale soglia a ogni singola attività, essa potrebbe essere superata anche con un solo giorno di assenza.

decreti: quello di accreditamento e quello che dovrà normare i criteri per l'accesso ai percorsi, nel caso le domande fossero più numerose dei posti disponibili. Purtroppo, ed è inutile nasconderselo, le premesse non fanno ben sperare: il comma 6 dell'art. 14, *Regime transitorio*, già impone quote di posti riservati a tipologie di corsisti con esperienze di insegnamento;³⁷ nella medesima direzione, durante l'autunno, sono andate le dichiarazioni del MIM in occasione degli incontri con i delegati CRUI per la formazione iniziale degli insegnanti; infine, si continuano a registrare esternazioni di esponenti politici appartenenti all'area di maggioranza che, in barba al rispetto dello stesso DPCM, auspicano l'assenza del numero chiuso e di prove preselettive.³⁸

Tutto questo, anche se non è un'inattesa sorpresa, oltre a creare sincero sconcerto, pone almeno due ordini di problemi: 1) la valutazione e la certificazione di conoscenze e competenze; 2) lo sminuimento della rilevanza e del rigore della formazione insegnanti. La riforma, infatti, impone ad atenei e istituzioni AFAM di conferire un'abilitazione all'insegnamento che, per il DPCM, implica l'acquisizione di un profilo che, per le condizioni date di svolgimento e di valutazione dei percorsi, può essere certificata solo parzialmente. Se già la lunga stagione dei 24 CFU,

³⁷ Art. 14, comma 6: «Coloro che, nell'anno scolastico precedente all'avvio dei percorsi, sono titolari di contratti di docenza a tempo determinato, presso una istituzione scolastica statale o scuola paritaria ovvero nell'ambito di percorsi di istruzione e formazione professionale delle regioni, possono accedere, per i primi tre cicli, ai percorsi di cui al presente decreto relativi alla classe di concorso riferita al contratto di docenza, nei limiti della riserva di posti che, per il primo ciclo, è pari al 45 per cento, e, per il secondo e il terzo ciclo, è pari al 35 per cento dell'offerta formativa programmata e accreditata per ogni classe di concorso in ciascuna università o istituzione AFAM».

³⁸ Si pensi a Mario Pittoni che, a più riprese, ha propugnato cinque capisaldi per la nuova formazione insegnanti: «1) Niente numero chiuso (se necessario, si può scaglionare come nel PAS); 2) Niente preselezione (sarebbe solo un altro concorso per lucrare su persone che già faticano a mettere insieme il pranzo con la cena); 3) Avvio di tutti i percorsi in contemporanea; 4) Estensione dell'online fin dove non intacca la qualità delle lezioni, per contenere spesa e agevolare accesso di chi non risiede a ridosso delle strutture universitarie. 5) Garanzia dell'espletamento dei corsi per tutte le classi di concorso». Lasciando da parte il compiaciuto utilizzo elettorale di tali temi e considerando che Pittoni è stato Presidente della Commissione Cultura del Senato ed è attuale Responsabile del Dipartimento Istruzione della Lega, partito che esprime il Ministro Valditarà, ci si domanda quale sia il nesso tra queste affermazioni e il tanto decantato merito.

inoltre, aveva rappresentato una pagina imbarazzante per il nostro sistema d'istruzione, ma, quantomeno, questa frammentaria formazione era pensata come mero prerequisito per partecipare a un concorso abilitante, ora, con percorsi che oscilleranno – considerati i riconoscimenti – tra 21-30 CFU e 36-60 CFU, senza valutazioni in itinere e con una prova finale poco impegnativa, si avrà l'illusione di aver svolto ciò che è necessario per poter insegnare nelle scuole secondarie.

Questa riforma, nel suo complesso, dimostra un'enorme distanza dalle consapevolezze storiche, concettuali e comparative maturate tanto negli ambiti delle scienze dell'educazione quanto in quelli delle didattiche disciplinari. Come gestire tale tensione tra dettato legislativo e saperi, di cui alcuni saranno anche compresi nell'offerta formativa dei nuovi percorsi per gli aspiranti insegnanti, è un interrogativo a cui la comunità accademica non potrà esimersi dal rispondere, auspicando che vi possano essere i margini per correttivi che mitighino, almeno in parte, incongruenze e contraddizioni, i cui effetti sul sistema d'istruzione, nel breve e medio periodo, potrebbero essere negativi.

«UN'IRATA SENSAZIONE DI PEGGIORAMENTO?»

Pur riguardando un tema specifico ed essendo sorte in un determinato trasordine politico-istituzionale, nel quale le ambizioni e gli obiettivi del PNRR, elaborati dal governo Draghi, sono stati ricevuti da un esecutivo con sensibilità assai differente, le criticità emerse dall'analisi della riforma dei percorsi per conseguire l'abilitazione all'insegnamento nelle scuole secondarie di I e II grado si rivelano, in senso ben più profondo, essere marche proprie della nostra cultura. Ciò a cui si assiste, infatti, è un progressivo indebolimento dell'autorevolezza dell'elaborazione concettuale,³⁹ i cui frutti appaiono incapaci di giustificare o condizionare le scelte compiute da decisori politici e istituzioni – e, tale deriva, prescinde dalla qualità della ricerca accademica.⁴⁰ Durante le fasi di gestazione delle riforme, gli attacchi alle

³⁹ Cfr. J.-M. Salanskis, *Crépuscule du théorique*, Paris, Les Belles Lettres, 2016; P. Zellini, *La dittatura del calcolo*, Milano, Adelphi, 2018.

⁴⁰ Per le scienze dell'educazione, si vedano: G. Bertagna, S. Ulivieri (a c. di), *La*

scienze dell'educazione non sono certo una novità:⁴¹ nella maggior parte dei casi, si attribuiscono alla 'pedagogia', considerandola come un monolite indifferenziato,⁴² le responsabilità di scelte compiute dai governi e si maneggiano grossolanamente concetti che hanno una complessa stratificazione e una spiccata polisemia.⁴³ Tali dispute, che spesso hanno assunto le sembianze della stantia *querelle* tra 'disciplinariisti' e 'pedagogisti', come se anche questi ultimi non fossero innanzitutto disciplinariisti, però, hanno sempre riguardato il peso delle scienze dell'educazione rispetto alla formazione disciplinare e alle didattiche a questa legate nei percorsi abilitanti.

Nel caso dell'attuale riforma, invece, a fronteggiarsi sono due visioni della funzione del sapere e dell'istruzione superiore: ridurre tutti gli insegnamenti, quelli delle scienze dell'educazione come quelli delle didattiche disciplinari, alla mera frequenza, peraltro parziale e in larga misura online, significa impiccinire le conoscenze alla loro scialbatura. Senza spessore e orecchiate superficialmente, esse non potranno che sconfessare la complessità delle loro epistemologie, offrendo tutt'al più

ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e Prospettive, Roma, Edizioni Studium, 2017 e G. Bertagna (a c. di), *Educazione e Formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Roma, Edizioni Studium, 2018.

⁴¹ Un riferimento esemplare è il testo giovanile di F. Nietzsche, *Sull'avvenire delle nostre scuole*, in cui il vecchio filosofo, maschera di Schopenhauer, auspica che una nuova consapevolezza porti a cambiamenti radicali: «in tal caso, ovunque si comincerà almeno a distinguere, e allora si avverterà almeno il contrasto e si potrà riflettere sulle cause di questo contrasto, mentre oggi così tanti credono ancora, in perfetta buona-fede, che per il mestiere di pedagogo occorran mani rozze», trad. di G. Colli, Milano, Adelphi, 2018, p. 39. Naturalmente, gli strali contro il *magister* e il pedante sono un filo rosso che percorre anche l'Umanesimo e il Rinascimento, da Petrarca a Erasmo, da Rabelais a Montaigne.

⁴² Si pensi al testo spagnolo di C. Fernández Liria, O. García Fernández, E. Galindo Ferrández, *Escuela o Barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*, Madrid, Ediciones Akal, 2017, nel quale si arriva a chiedere la chiusura dei corsi di laurea di natura pedagogica.

⁴³ In molti casi, questa è la sorte del concetto di *competenza*, etichettato come 'neoliberale' e 'aziendalístico', senza conoscerne la storia, ridotta in maniera approssimativa, e ignorandone l'elaborazione in seno alle scienze dell'educazione. Ciò non significa che esso non possa essere impiegato in modo negativo; ci si permette di rimandare, per le trasformazioni del dottorato, a C. Cappa, *Il dottorato di ricerca nello spazio europeo. Quale conoscenza per la società di oggi e di domani?*, Roma, Anicia, 2016.

un incedere sentenzioso e pedante.⁴⁴ In tal modo, ai corsisti si suggerirà un atteggiamento incurante verso un percorso obbligatorio ma puramente formale. Certo, vi saranno coloro che, nonostante tutto, s'impegheranno seriamente, ma, in questo caso, la molla sarà solo la vocazione individuale che non può essere data per scontata e che, comunque, non può costituire la pietra angolare di un momento formativo di tale importanza per il nostro sistema d'istruzione.

In questa visione impoverita dei saperi, inoltre, vi è un altro cortocircuito che investe frontalmente l'intreccio tra istruzione e democrazia: eliminare criteri di selettività in ingresso, in itinere e in uscita, con una mossa che non può essere definita altro che populista, potrebbe dare l'illusione di un'apertura generosa, volta a valorizzare il lavoro dei precari e a non gravare di ulteriori difficoltà il percorso formativo dei più giovani. Oltre a disconoscere le acquisizioni scientifiche che, da tempo, mettono in guardia dal confondere la semplice esperienza lavorativa con quel controllato andirivieni tra teoria, laboratorio e tirocinio che, sempre, dovrebbe guidare la formazione insegnanti, un simile approccio invalida proprio la funzione positiva del merito e mistifica il senso che la democrazia dovrebbe avere nell'ambito dell'istruzione. L'unico modo per definire la scuola democratica, a meno di non voler diventare demagoghi,⁴⁵ è sganciare tale termine dalla sua dimensione politico-istituzionale, per portarlo, invece, nella sfera delle relazioni che

⁴⁴ Quanto risultano distanti le condizioni che avevano provocato le critiche di F. Frabboni e F. Pinto Minerva, ne *La scuola sbagliata. Nella Buona scuola tramonta la Pedagogia*, Roma, Anicia, 2016.

⁴⁵ Quanto la democrazia, per la sua stessa sopravvivenza, dovesse preservare l'aspirazione a una cultura alta, senza lasciarsi sedurre dalle blandizie della demagogia, lo ricordò Thomas Mann, in un drammatico frangente, durante una serie di conferenze tenute negli Stati Uniti nel 1938: «La vera democrazia, come noi la intendiamo, non può mai mancare di una impronta aristocratica, prendendo la parola 'aristocratico' non nel senso della nascita e di un qualsiasi privilegio, ma nel senso spirituale. In una democrazia che non onora la vita superiore dello spirito e non è determinata da esso, la demagogia ha libero gioco e il livello della vita nazionale viene abbassato a quello degli ignoranti e degli incolti, mentre dovrebbe regnare il principio della educazione e la tendenza ad elevare alla cultura gli strati inferiori e a far sì che il livello dei migliori sia quello dominante, generalmente riconosciuto. Lasciar determinare dal basso, secondo il senso e la comprensione della plebe, il concetto della cultura: proprio questo e nient'altro è demagogia», *La certa vittoria della democrazia*, in Id., *Moniti all'Europa*, Milano, a c. di L. Mazzucchetti, intr. di G. Napolitano, Milano, Mondadori, 2017 (Kindle pos. 2230-2235).

regolano l'insegnamento e l'apprendimento.

Senza nulla togliere alla coerenza e alla ricchezza teoretica dei modelli più canonici per pensare l'insegnante che sono stati codificati nel corso del Novecento, quando sono evocati per dibattere della nostra attualità, si tende a una loro riproposizione che spesso sottovaluta le condizioni storiche nelle quali tali modelli sorsero e trovarono linfa vitale. Cosa significa, oggi, ipotizzare un insegnante *artista, ingegnere, intellettuale o ricercatore*? E come tali idealità ci potrebbero guidare nella definizione di un percorso di formazione iniziale o in servizio, quando sono proprio queste stesse figure con cui si cerca un'analogia euristica e progettuale a essere entrate in tensione e a essersi scoperte in cerca d'identità? Ovviamente, si può sempre gettare il cuore oltre l'ostacolo, ricorrendo a modelli che, come fossero il bersaglio a cui mira l'arciere di Aristotele, guidano il singolo individuo nella costruzione della propria professionalità, ma, in tal caso, saremmo nell'alveo di quegli «ideali ultimi»,⁴⁶ per utilizzare il sofferto sintagma contenuto ne *La scienza come professione* di Max Weber, che trovano la propria giustificazione all'esterno della razionalità epistemologica delle discipline. Eleggendo un ideale modello di insegnante e da esso facendo derivare singole scelte, si può ben argomentare perché queste ultime si ritengano più funzionali a un'immagine di scuola e di società che è caldeggiata. Certo, però, non ci si potrà mai arrogare il diritto di rifiutare altre scelte proposte da chi, aderendo a ideali diversi, da essi le fa discendere; al limite, se ne potranno illustrare criticamente eventuali incongruenze, ma solo condividendo l'ordine del discorso nel quale si muove l'interlocutore. Riconoscere l'incommensurabilità degli ideali che sorreggono i possibili modelli di insegnante implicherebbe, inoltre, un confronto scientifico e culturale nel quale i protagonisti fossero disponibili a cambiare i propri convincimenti, laddove si constataste una maggiore tenuta delle proposte derivanti da quelli altrui. Purtroppo, siamo assai lontani da questo traguardo.⁴⁷

Il tramonto – o la temporanea eclissi – dei grandi ideali, però, non

⁴⁶ M. Weber, *La scienza come professione*, in Id., *Il lavoro intellettuale come professione*, a c. di M. Cacciari, Milano, Mondadori, 2018, pp. 3- 47, p. 32.

⁴⁷ Ricorrendo alla tipizzazione di I. Berlin, si potrebbe dire che i ricci abbondano, mentre le volpi scarseggiano: *Il riccio e la volpe. E altri saggi*, a c. di H. Hardy e A. Kelly, trad. di G. Forti, Milano, Adelphi, 1986.

deve condurre obbligatoriamente a un paralizzante sconforto. In tal senso, resta ineludibile il riferimento a John Dewey e, in particolare, al Dewey che sfiora delle posizioni con venature quasi liberali, come avviene in *Reconstruction in Philosophy*.⁴⁸ In quest'opera, è egli stesso a dissipare il dubbio che confondere la democrazia come *maniera* di relazione umana e come architrave per sorreggere l'ordine del discorso dell'istruzione con, invece, democrazia in quanto regime politico tra gli altri, è un'operazione indebita e foriera di problematiche conseguenze. Tecnicamente, d'altronde, adottando un vocabolario giuridico, le istituzioni dell'istruzione dovrebbero essere definite epistocratiche, basate cioè sul sapere e sulla competenza, e, per loro natura, così come altre istituzioni simili, dovrebbero rappresentare un contrappeso compensativo al regime democratico basato sul suffragio universale, evitando quel fraintendimento che fa credere possibile la sovrapposizione di uguaglianza formale, di diritto, e uguaglianza sostanziale.⁴⁹

Nella maggior parte delle traduzioni italiane, seguendo il suggerimento dello stesso Dewey contenuto nella lunga prefazione da lui aggiunta in occasione dell'edizione del 1948, si preferisce optare per *La ricostruzione della filosofia*, rischiando di dare, però, un'idea lievemente fuorviante del compito che l'autore intende assegnare a questa disciplina. Com'è noto, per lo studioso del Vermont, è il metodo scientifico che può rappresentare, grazie a un processo di raffinamento iniziato nel XVII secolo, quel modello a cui guardare per strutturare la democrazia *nelle e delle* scuole. La sensibilità di Dewey gli permette di coniugare una prospettiva progressista e l'apertura al possibile derivante da *nuances* di matrice scettica, corrente di pensiero a cui, d'altronde, la stessa rivoluzione scientifica deve molto. Questo elemento strutturale e procedurale della dimensione democratica è sottolineato da numerosi autori, sia quelli più in continuità con Dewey, come Richard Rorty e

⁴⁸ Cfr. J. Dewey, *Rifare la filosofia*, intr. di A. Massarenti, trad. di S. Coyaud, Roma, Donzelli editore, 2008 [1948].

⁴⁹ In modo assai efficace, contestando una valutazione della qualità dei professori universitari basata sul numero dei loro studenti, M. Weber, nel 1917, affermava: «La democrazia sta bene, ma al suo posto. L'insegnamento scientifico, quale dobbiamo esercitarlo nelle università tedesche in conformità alla nostra tradizione, è però una faccenda di aristocrazia dello spirito – non nascondiamocelo», *La scienza come professione*, in Id., *Il lavoro intellettuale come professione*, cit., p. 12.

Hilary Putnam, sia da studiosi di ambiti diversi, basti pensare a Gustavo Zagrebelsky e a Marc Augé. I saperi, la scienza, la filosofia come analisi chiarificatrice delle idee che guidano il nostro agire, ci offrono quell'accezione di democrazia che, superando il peso coercitivo dell'*autoritas*, dissoda terreni inediti di cui a ciascuno di noi è data la responsabilità di verificare la possibile fertilità. E qui, elemento assai suggestivo, le correnti del pensiero novecentesco e contemporanee, mostrando le loro radici, incontrano il sostrato squisitamente umanistico della nostra Europa. In una felice sintesi, fu Erwin Panofsky ad aver affermato che «umanista è chi nega l'autorità ma rispetta la tradizione»;⁵⁰ d'altronde, la prima disciplina sfacciatamente antidogmatica fu proprio la filologia che venne brandita, con slancio intrepido e temerario,⁵¹ da alcuni dei più raffinati interpreti del XV e XVI secolo, da Lorenzo Valla a Poliziano, da Erasmo da Rotterdam a Guillaume Budé, che furono in grado di farne un prezioso strumento per dischiavarsi dalla totalitaristica tirania dell'*ipse dixit*.

Nella vertigine dell'enumerazione,⁵² da cui è forse illusorio sottrarsi completamente, si può almeno scegliere un giroscopio che ci impedisca di smarrire la rotta per pensare il profilo dell'insegnante nella scuola democratica: più che un'ennesima competenza, quindi, una *maniera* di relazione. Di relazione con la sua disciplina e i saperi, con i contenuti proposti e con allievi e allieve, una maniera che sappia essere erede⁵³ del patrimonio ricchissimo ma fragile della nostra cultura che, quando è

⁵⁰ E. Panofsky, *La storia dell'arte come disciplina umanistica*, in Id., *Il significato delle arti visive*, trad. di R. Federici, Torino, Einaudi, 1962, pp. 3-28, p. 7.

⁵¹ Cfr. L. Canfora, *Filologia e libertà. La più eversiva delle discipline, l'indipendenza del pensiero e il diritto alla verità*, Milano, Mondadori, 2008.

⁵² La *hybris* di costringere la realtà in un sistema chiuso e ben ordinato, dove tutti gli elementi sono metodicamente inventariati, è una seduzione dalle cui malie non è stato e non è facile sottrarsi, come ci ricorda G. Perec: «Tellement tentant de vouloir distribuer le monde entier selon un code unique; une loi universelle régirait l'ensemble des phénomènes: deux hémisphères, cinq continents, masculin et féminin, animal et végétal, singulier pluriel, droite gauche, quatre saisons, cinq sens, six voyelles, sept jours, douze mois, vingt-six lettres. Malheureusement ça ne marche pas, ça n'a même jamais commencé à marcher, ça ne marchera jamais.», *Penser/classer*, Paris, Hachette, 1985 p. 153.

⁵³ Cfr. F. Cappa (a c. di), *Eredità dei saperi. Tradizioni e transizioni culturali*, Milano, Raffaello Cortina, 2016.

davvero cultura, rifiuta l'arbitrio dell'autorità o lo scadimento del dubbio euristico in rifiuto aprioristico delle evidenze. Senza probabilmente, questo è un equilibrio delicato, un modo di porsi individuale e interpersonale, vulnerabile ma non effimero, e conserva tali tratti in tutti i cicli dell'istruzione – anzi, forse, essi si accentuano ancor più nell'istruzione superiore. Esigente e severa, tale maniera intrinsecamente democratica può rivelarsi un potente antidoto contro il volgare e stolido populismo del pensiero nonché un argine ai suoi riverberi sull'istruzione, imperniandosi su una relazione con il passato capace di arricchire di possibile il presente ed evitando di *pre*-scrivere il futuro, nel duplice senso di non imporlo e di non vincolarlo a troppo rigide progettualità. Se ciò richiede rigore, però, non significa che comporti l'esclusione di una calda partecipazione emotiva, un coinvolgimento personale che sarebbe artificioso ed esiziale considerare accidentale in chi consacra la propria vita allo studio e all'insegnamento. Come ci ha ricordato George Steiner, vi sono delle meraviglie della trasmissione, un trasporto troppo spesso sottaciuto a favore di esangui tecnicismi.⁵⁴ In tale incessante movimento della storia e della condizione umana, la formazione, intesa sia come lavoro su noi stessi sia come relazione educativa con gli altri, può rifiutare una fittizia stabilità che, spesso, è mero vessillo per salvaguardare dogmi e gerarchie già tramontati, immergendosi nella polifonia delle nostre tradizioni per misurarsi con esse, per *dire* e *dirci* con le loro parole, amandole o tradendole, amandole e tradendole.

⁵⁴ G. Steiner: «Immersed as we are in almost innumerable forms of teaching – elementary, technical, scientific, humanistic, moral, and philosophic – we rarely step back to consider the wonders of transmission, the resources of falsehood, what I would call, pending more precise and material definition, the *mystery* of the thing», *Lessons of the Masters. The Charles Eliot Norton Lectures 2001-2002*, New York, Open Road Integrated Media, 2013, p. 6.

Dalla Legge 79 al DPCM: la riforma svuotata

Andrea Gavosto, Marco Gioannini

INTRODUZIONE

Il Piano di Ripresa e Resilienza (PNRR), approvato dal Parlamento ad aprile del 2021, è costruito su uno schema lineare: l'Unione europea finanzia per 190 miliardi di euro gli investimenti concordati con il nostro Paese, attraverso erogazioni a fondo perduto e prestiti a un tasso di interesse inferiore a quello di mercato, a condizione che l'Italia introduca riforme strutturali in diversi campi. L'idea – corretta – è che aumentare le risorse senza migliorare l'efficienza dei meccanismi di spesa conduca a uno spreco di denaro pubblico. La realizzazione delle riforme concordate costituisce quindi una componente essenziale dei *milestones*, senza il conseguimento dei quali la Commissione europea può sospendere il pagamento delle rate trimestrali, come abbiamo visto in occasione della terza rata del 2023.¹

La Missione 4 del PNRR, dedicata all'istruzione, prevede sei riforme:

1. reclutamento, formazione iniziale, formazione in servizio e carriera dei docenti;
2. organizzazione del sistema scolastico: nuovi criteri di dimensionamento degli istituti scolastici e riduzione del numero allievi per classe;
3. orientamento nella scuola secondaria di I e II grado;
4. istruzione tecnica e professionale;

¹ È utile chiarire che nel PNRR la realizzazione di una misura (riforma o investimenti) non condiziona l'erogazione delle risorse assegnate alla specifica Missione; il conseguimento di milestone e target condiziona invece l'erogazione della rata in cui questi sono inclusi, che viene inizialmente sospesa. Se, anche dopo la sospensione, l'obiettivo non è conseguito, la riduzione dell'importo assegnato al singolo Stato viene calcolato con criteri definiti dalla Commissione europea, indipendenti dalle risorse assegnate alla misura o alla Missione. Inoltre, nel PNRR vi è l'esplicito divieto di invertire la marcia (il cosiddetto *reversal*) nelle riforme già adottate, pena la richiesta di restituire le rate già assegnate.

5. creazione degli ITS Academy per fornire una formazione terziaria professionalizzante;
6. istituzione di una Scuola di Alta Formazione che definisca i contenuti della formazione dei docenti.

Le riforme hanno, per i temi e per la maniera in cui li si è affrontati, un diverso rilievo per la scuola italiana: mentre selezione e formazione dei docenti, orientamento e istruzione tecnica e professionale riguardano questioni essenziali, altre, anche in ragione di un approccio *minimalista*, risultano essere meno cogenti.

PERCHÉ È ESSENZIALE LA RIFORMA DELLA FORMAZIONE E DEL RECLUTAMENTO DEI DOCENTI

Fra tutte, però, la riforma più importante è quella dell'assunzione, formazione iniziale e in servizio e carriera dei docenti, che, nell'impostazione data dall'esecutivo di Draghi e, in particolare, dal ministro Bianchi, sono viste come momenti di un processo integrato dal momento dell'ingresso nella professione fino al termine della carriera.

L'urgenza di un cambiamento nel modo di formare e assumere i docenti è dimostrata dall'apparente paradosso di un sistema che, da un lato, non riesce spesso ad assegnare neppure la metà dei posti di ruolo disponibili annualmente, dall'altro genera oltre 200.000 incarichi a tempo determinato - annuali o fino al termine delle attività didattiche - pari quasi a un quarto di tutti gli insegnanti. Il meccanismo di reclutamento nato nel 2006, quello del doppio canale del ministro Fioroni (concorsi più graduatorie a esaurimento dei docenti precari abilitati), non funziona più da nessun punto di vista: non attrae un numero sufficiente di laureati nelle classi di concorso dove le graduatorie sono più sguarnite (prevalentemente matematico-scientifiche e sostegno, ma ormai non solo quelle) e soprattutto nelle regioni settentrionali, mentre crea lunghe code di attesa in altre discipline, tipicamente umanistiche e giuridiche, e aree territoriali; non garantisce la continuità didattica, con tassi di rotazione degli insegnanti intorno al 20%; non prevede adeguati meccanismi di verifica della qualità dei docenti. Allo stesso modo, a partire dall'abolizione delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario (SSIS) nel 2009 da parte della ministra Gelmini, i requisiti della formazione iniziale dei nuovi do-

centi delle scuole secondarie si sono via via ridotti a poca cosa (dopo il ministro Bussetti, basta la laurea disciplinare e 24 miseri crediti formativi in generici ambiti antro-socio-psico-pedagogici), trascurando le esigenze di una seria preparazione pedagogica e didattica. Infine, la storica assenza di meccanismi di avanzamento di carriera per gli insegnanti non consente di attrarre alla professione docente i migliori laureati, elevandone il prestigio nei confronti dell'opinione pubblica, né favorisce l'assunzione di responsabilità organizzative da parte dei docenti più capaci e motivati.²

Nel complesso, è un sistema fallimentare, incapace di assicurare un funzionamento regolare della scuola italiana, sopravvissuto solo grazie a periodiche sanatorie di supplenti, delle cui competenze di insegnamento spesso nulla si sa. Non stupisce pertanto che la Commissione europea abbia posto questa riforma fra le più rilevanti dell'intervento sull'istruzione scolastica.

LA LEGGE 79 E LE ASPETTATIVE PER UN PIÙ EFFICACE SISTEMA DI FORMAZIONE DEI DOCENTI

Per onorare l'impegno con l'Unione europea, il 30 aprile del 2022, il governo Draghi ha approvato il DL n. 36,³ successivamente convertito con modifiche nella Legge n. 79 del 29 giugno 2022. I due testi presentano differenze, frutto del dibattito parlamentare: non si tratta di cambiamenti tanto significativi da richiedere uno specifico approfondimento; quindi, nel presente articolo si considererà il testo approvato in via definitiva.

La L. 79 affronta i tre elementi costitutivi di un nuovo percorso professionale degli insegnanti della scuola secondaria di I e II grado: assunzione e formazione iniziale, formazione in servizio e carriera. Il secondo e il terzo esulano dall'oggetto di questo articolo, perciò ci concentreremo sul primo, che è il cuore del provvedimento.

È introdotto un nuovo percorso, su due caposaldi. In primo luogo, si rende la formazione all'insegnamento propedeutica all'assunzione a

² Per ulteriori dettagli riguardo al recente passato, si vedano le pagine introduttive della sezione della rivista.

³ Il Decreto interviene con modifiche testuali al Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59, rendendone la lettura pressoché impossibile ai non addetti ai lavori.

tempo indeterminato, con finalmente una forte sottolineatura della componente pedagogica e didattica. In secondo luogo, si stabilisce una chiara distinzione fra l'abilitazione, che serve a verificare che i candidati abbiano le competenze adeguate all'insegnamento, e l'assunzione. A differenza dell'attuale sistema del doppio canale, la distinzione comporta che in futuro l'acquisizione dell'abilitazione non darà necessariamente diritto a essere, prima o poi, assunti. In questo senso, la legge è esplicita: «Il conseguimento dell'abilitazione (...) non costituisce titolo di idoneità né dà alcun diritto relativamente al reclutamento in ruolo al di fuori delle procedure concorsuali per l'accesso ai ruoli a tempo indeterminato».⁴

Secondo la nuova legge – ma, come vedremo, non necessariamente nei decreti attuativi – per diventare professori delle secondarie occorrerà avere ottenuto una laurea magistrale disciplinare, avere frequentato (anche in contemporanea al completamento della magistrale) un anno di corso universitario di formazione per 60 crediti formativi (CFU), che la legge definisce *aggiuntivi* rispetto a quelli conseguiti nel percorso di laurea⁵ e avere superato un esame di abilitazione. Di questi 60 CFU, almeno 20 dovranno essere di tirocinio diretto e indiretto: è una novità davvero importante, perché stabilisce il principio che per accedere al ruolo serva un'adeguata formazione d'aula, imparando a trasformare le proprie conoscenze in effettive pratiche professionali. Chi sarà abilitato potrà accedere al concorso e, in caso di successo, essere assunto per un anno di prova, al termine del quale, dopo una verifica da parte della scuola, otterrà la conferma a tempo indeterminato e dovrà insegnare per almeno altri due anni nello stesso istituto dove ha già svolto l'anno di prova.

Snodo centrale della riforma è quindi l'abilitazione, che dovrebbe garantire che tutti i neoassunti soddisfino standard professionali elevati: a fronte di un'ampia disponibilità di insegnanti ben formati, competenti (sul piano sia disciplinare sia didattico) e motivati, quale sia poi il meccanismo di assunzione diventa quasi secondario.

A partire da questi due condivisibili caposaldi, la legge aveva suscitato molte aspettative sulla possibilità di creare finalmente un sistema di formazione dei docenti delle scuole secondarie all'altezza dei tempi e in qualche modo speculare, pur nelle differenze, a quello in vigore per la

⁴ Art. 2 ter, comma 2.

⁵ Art. 2 bis, comma 3.

scuola dell'infanzia e primaria, che nel nostro Paese da decenni funziona bene, così come confermano anche i confronti internazionali. Certamente, anche nella parte relativa a formazione e reclutamento non ogni passaggio della L. 79 appariva fin dall'inizio pienamente convincente;⁶ in molti casi, per esprimere un giudizio più compiuto erano da attendere specificazioni che solo successivi decreti attuativi avrebbero esplicitato.

Inoltre, accanto alla strada maestra descritta, la legge prevedeva una serie di vie *brevi* o *transitorie* per le seguenti categorie di futuri insegnanti:

1. tutti i docenti privi di abilitazione, ma con 36 mesi di insegnamento, anche non continuativi, negli ultimi 5 anni, possono presentarsi al concorso.⁷ Dopo la vittoria al concorso, il candidato al ruolo insegnerà per un anno con contratto di supplenza e, nel contempo, dovrà svolgere una formazione iniziale (con successiva abilitazione), limitata però a soli 30 CFU;
2. i docenti già abilitati per l'insegnamento in un'altra classe di concorso e/o in un altro grado scolastico o in possesso della specializzazione per il sostegno, possono acquisire una nuova abilitazione attraverso un corso di formazione da 30 CFU, di cui almeno 10 di tirocinio diretto, al termine del quale possono partecipare al concorso;⁸
3. in via transitoria e per facilitare il passaggio a regime del nuovo sistema, fino alla fine del 2024 è possibile per tutti i candidati presentarsi a un concorso avendo conseguito solo 30 dei 60 CFU richiesti dalla formazione iniziale. La ragione di questa misura va ricercata nella prevista difficoltà degli atenei – difficoltà che si sta confermando ben peggiore delle previsioni – di attivare in tempi brevi la nuova formazione iniziale. Se il candidato vince il concorso, avrà un incarico a tempo determinato in attesa di completare il percor-

⁶ Ad esempio, laddove prevedeva future linee guida «per il riconoscimento degli eventuali altri crediti maturati nel corso degli studi universitari o accademici, purché strettamente coerenti con gli obiettivi formativi» (Art. 2 bis, comma 4), la legge lasciava aperta la possibilità di annacquare il giusto principio, secondo cui i CFU da ottenere durante il percorso di formazione per l'abilitazione sono *aggiuntivi* rispetto a quelli del percorso di laurea disciplinare. Come vedremo, ciò è poi davvero accaduto, permettendo alle pressioni delle università e dei sindacati della scuola di erodere progressivamente il numero dei CFU di formazione effettivamente aggiuntivi.

⁷ Art. 5, comma 4 e Art. 13, comma 2.

⁸ Art. 2 ter, comma 4.

- so di formazione iniziale (con i 30 CFU restanti) e di abilitazione con prova finale, condizione necessaria per l'ingresso in ruolo;⁹
4. in via transitoria, fino alla fine del 2024, i docenti che entro il 31 ottobre 2022 hanno conseguito i 24 CFU in materie antro-socio-psico-pedagogiche secondo la modalità stabilite a suo tempo dal ministro Bussetti, possono partecipare al concorso, al termine del quale, in caso di successo, devono ottenere i restanti (36) CFU.¹⁰

Questa differenziazione a vantaggio di particolari categorie di docenti crediamo finisca inevitabilmente con l'indebolire la carica innovativa della riforma (si veda l'audizione della Fondazione Agnelli al Senato del 9 marzo 2021¹¹). Non si comprende, ad esempio, la *ratio* di permettere, anche a regime (la misura non è transitoria), a tutti i docenti privi di abilitazione, ma con 36 mesi di insegnamento, di presentarsi al concorso senza avere ottenuto prima l'abilitazione, che dovrà essere presa dopo il superamento dello stesso, con una formazione limitata però a soli 30 CFU.¹² Che senso ha abilitare qualcuno che si è già deciso di assumere? Perché equiparare tre anni di insegnamento, senza tutoraggio e senza valutazione delle competenze, a un percorso formativo strutturato con tirocini diretti e con tutor? Considerando le decine di migliaia di supplenti con 36 mesi di lavoro e le altre migliaia che nel tempo si aggiungeranno, come confermato dalle oltre 370.000 domande presentate al concorso bandito nel dicembre 2023, riservato a questa categoria e a coloro che hanno conseguito 24 CFU di materie antro-psico-pedagogiche (vedi *infra*), il rischio è che questo per molti diventi il canale prioritario di immissione in ruolo, con standard qualitativi inferiori. Avrebbe avuto più senso rimanere nell'iter naturale dell'abilitazione previsto dalla legge, imponendolo anche a coloro che hanno già insegnato per 36 mesi.

⁹ Art. 18-bis, comma 1.

¹⁰ Art. 2 bis, comma 4 e Art. 18 bis, comma 1. La L.79 non esplicitava che il numero di CFU da conseguirsi dopo il concorso dovesse essere 36, ciò che avverrà successivamente con il DPCM del 4 agosto 2023 (si veda più avanti).

¹¹ <https://www.fondazioneagnelli.it/2021/03/10/le-priorita-per-listruzione-nel-piano-nazionale-di-ripresa-e-resilienza-in-vista-di-next-generation-eu/>.

¹² La stessa considerazione *mutatis mutandis* vale per chi ha ottenuto i 24 CFU entro ottobre 2022.

IL TORMENTATO ITER DEL DPCM: LE DUE IMPOSTAZIONI

La disciplina dei cinque percorsi di abilitazione previsti nella L. 79 (quello da 60 CFU prima del concorso più le 4 vie brevi o transitorie, vedi sopra) è rimandata a un apposito DPCM. Oltre che dei contenuti dei corsi di abilitazione, il DPCM si occupa delle procedure di organizzazione e accreditamento dei corsi, dei criteri di definizione del fabbisogno dei docenti a livello locale, degli standard professionali e delle competenze in uscita dei docenti e della prova finale di abilitazione.

Il DPCM avrebbe dovuto essere emanato entro il 31 luglio 2022, ma è stato emanato solo il 4 agosto dell'anno successivo e pubblicato in Gazzetta Ufficiale il 25 settembre.

Questo ritardo è attribuibile in larga misura alla transizione politica verificatasi nella seconda metà del 2022 dopo la caduta del governo Draghi, con il passaggio di testimone al governo Meloni dopo le elezioni. Sebbene Lega e Forza Italia avessero sostenuto il governo Draghi, la nuova maggioranza di centro-destra non si riconosceva nell'impostazione del PNRR data dal precedente esecutivo: in particolare, Fratelli d'Italia, ma anche la stessa Lega, da sempre favorevole al ritorno ai Tirocini formativi attivi, meno selettivi delle procedure previste dalla L. 79, e a sanatorie per i precari della scuola. Non potendo riscrivere il testo della norma, perché avrebbe sollevato il rischio di una immediata richiesta di *reversal* (vedi nota 1) da parte della Commissione europea, con possibile riduzione dei fondi PNRR, il nuovo governo ha scelto di svuotare *dall'interno* i contenuti della legge, agendo sui decreti attuativi, in particolare, sul DPCM: ad esempio, come vedremo, modificando le regole della formazione iniziale in modo sostanziale.

In questa operazione, il governo Meloni ha trovato alleati nei sindacati e nelle università, che per i propri obiettivi avevano interesse a depotenziare la norma. Il caso più eclatante riguarda l'impegno preso dall'Italia nel PNRR di assumere almeno 70.000 docenti entro la fine del 2024 con il nuovo sistema. Fin dall'inizio, l'obiettivo era apparso difficile da realizzare, dati i tempi necessari ad approvare la normativa secondaria e avviare i corsi di abilitazione; dall'estate del 2022, con lo slittamento del DPCM, era diventato pressoché impossibile. A quel punto, la strada seguita dal nuovo governo, con il pieno sostegno dei sindacati, è stata di annacquare i criteri e i contenuti della riforma, procedendo verso l'assunzione del maggior numero di docenti precari, con

percorsi di formazione e abilitazioni meno rigorosi; al tempo stesso, si è cercato di mettere la Commissione europea di fronte al fatto compiuto dell'impossibilità di conseguire l'obiettivo, così da ottenere un rinvio della scadenza. Cosa che è puntualmente avvenuta, come vedremo nell'analisi del DPCM.¹³ Analogamente, molti atenei avevano l'interesse ad avviare i corsi di formazione iniziale mettendo insieme le risorse già disponibili internamente, senza procedere a una completa e onerosa progettazione e realizzazione di nuovi corsi.

Al ritardo del DPCM ha contribuito anche la diversa visione che nell'ambito del governo Draghi aveva contraddistinto Palazzo Chigi (PdCM) e ministero dell'Istruzione (MI),¹⁴ da un lato, e il ministero dell'Università (MUR), dall'altro. Infatti, mentre i primi puntavano su un'impostazione dei corsi di formazione rigorosa e omogenea a livello nazionale, il secondo, rivendicando l'autonomia universitaria, intendeva lasciare agli atenei ampi margini di flessibilità, limitandosi a fornire indicazioni molto generali sui contenuti dei corsi. La questione è dirimente: un miglioramento complessivo della qualità dell'insegnamento in Italia deve fondarsi sul principio che – da Bolzano a Trapani – un nuovo docente riceva la stessa formazione. Tuttavia, nel corso della negoziazione e nell'esito finale fissato nel DPCM, questo è apparso in contrasto con gli interessi e le difficoltà organizzative e didattiche dell'accademia, difesi dalla allora Ministra dell'Università, Maria Cristina Messa.

¹³ Per quanto riguarda, in particolare, la scadenza del target delle 70.000 assunzioni, a inizio dicembre 2023 il Governo ha annunciato di averla rinegoziata con la Commissione europea, ottenendo una cospicua proroga: entro settembre 2025 dovranno essere assunti secondo i nuovi criteri 40.000 docenti, provenienti da due concorsi, il primo già bandito (inizialmente per 30.216 posti, poi aumentati fino a 44.654) riservato a docenti già abilitati, oppure non abilitati ma con 24 CFU entro ottobre 2022 o con 3 anni di servizio, l'altro da bandire entro ottobre 2024, con anche coloro che hanno completato i primi 30 CFU o tutti i 60 CFU del percorso abilitante. Altri 30.000 docenti (includendo quelli derivanti dal normale turnover) dovranno essere assunti secondo i nuovi criteri entro giugno 2026, grazie a un nuovo concorso da bandire entro agosto 2025 e rivolto a chi ha completato i 60 CFU del percorso principale, oltre ai supplenti con 3 anni di servizio. La rimodulazione delle scadenze porterà probabilmente a una modifica delle tempistiche dei percorsi. In particolare, la scadenza originaria del 28 febbraio 2024 per i primi 30 CFU pre-concorso dovrebbe essere prorogata al 30 aprile.

¹⁴ Chi scrive ha collaborato con la Presidenza del Consiglio e il ministero dell'Istruzione nell'elaborazione delle versioni iniziali del DPCM.

La prima versione del DPCM proposta dalla Presidenza del Consiglio cercava di assicurare l'omogeneità della formazione attraverso sia un esplicito richiamo agli standard professionali che ogni futuro docente avrebbe dovuto soddisfare¹⁵ sia una precisa definizione, tradotta in crediti formativi e in Settori scientifici disciplinari universitari di riferimento (SSD), dei contenuti dei diversi corsi di formazione per classe di concorso scolastica, inclusi quelli relativi alle *vie brevi*.

Le discipline oggetto del corso abilitante si articolavano in tre grandi blocchi. Nel primo erano incluse le materie di base necessarie per stabilire un proficuo legame con gli studenti, collaborare con i colleghi e migliorare costantemente le proprie competenze di insegnante;¹⁶ il secondo sviluppava gli aspetti metodologici;¹⁷ nel terzo blocco erano introdotte e verificate le competenze metodologiche e attitudinali attraverso i 20 CFU di tirocinio previsti dalla L. 79, da svolgersi a scuola con l'assistenza di docenti tutor. Tutti gli ambiti disciplinari erano soggetti a specifica verifica alla fine dei singoli insegnamenti. L'articolazione degli insegnamenti nei diversi percorsi di abilitazione era costruita a "moduli costanti", per cui nei percorsi abbreviati non era prevista una riduzione dei crediti, e quindi delle ore di insegnamento, relativi alla singola materia, ma piuttosto l'eliminazione di alcuni moduli, così da evitare che lo stesso docente

¹⁵ In Italia gli standard professionali del docente non sono normati, a differenza di altri paesi. Esiste però un documento di lavoro del 2018 del Miur, sviluppato dal compianto Giancarlo Cerini, su *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio* (https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Dossier_formazione.pdf/9f909567-034c-417c-a030-d764779203b4?version=1.0&t=1523896491572), assai ricco e avanzato, da cui si sarebbero potute trarre molte indicazioni per l'attuazione della L. 79. Il DPCM finale rimane invece molto più sul vago.

¹⁶ Pedagogia generale, con specifico riferimento all'epistemologia delle scienze dell'educazione e alla pedagogia interculturale; conoscenza degli altri sistemi di istruzione europei e comparazione con il nostro, affrontando anche ruolo e funzioni delle principali indagini internazionali (PISA-OCSE, TALIS etc.); Psicologia dell'educazione, trattando i modelli contemporanei dell'apprendimento, le teorie della motivazione ad apprendere, le strategie metacognitive e gli ambienti di apprendimento efficaci in particolare dell'età evolutiva; Pedagogia speciale, rivolta all'inclusione degli studenti con disabilità e DSA, che deve diventare patrimonio comune a tutti gli insegnanti; legislazione e organizzazione della scuola dell'autonomia.

¹⁷ Didattica generale, Docimologia, elementi di Statistica, Psicometria e Valutazione degli apprendimenti, Didattica delle singole discipline, articolata sulla base delle attuali classi di concorso.

universitario dovesse insegnare parti diverse della stessa materia a seconda del corso. Un altro tema importante, discusso nelle ipotesi iniziali, era di assicurare la massima omogeneità possibile delle conoscenze pregresse degli studenti, così da garantire un apprendimento alla stessa velocità per tutti: idealmente la soluzione migliore sarebbe stata quella di prevedere un test di ingresso per i corsisti, ma un'interpretazione restrittiva della legge e l'opposizione sindacale hanno impedito di proseguire su questa strada, anche in presenza di un eccesso di candidati.

L'alternativa di CRUI e ministero dell'Università a questa impostazione del DPCM si limitava invece a un'articolazione estremamente generica dei CFU da conseguire, con l'indicazione di SSD tra i quali le singole sedi potevano liberamente scegliere gli insegnamenti, senza però alcuni settori cruciali per garantire un'adeguata formazione professionale dei futuri insegnanti. In questo modo, i percorsi attivati nei diversi atenei sul territorio nazionale possono differire sia per i SSD sia per i singoli insegnamenti all'interno dello stesso settore, rendendo la formazione iniziale di fatto *à la carte*.

Questa differenza d'impostazione non è mai stata superata, nonostante i tentativi di riconciliare le posizioni. Alla fine, *in articulo mortis* del governo Draghi, i due ministeri hanno presentato versioni diverse degli allegati al DPCM che identificavano i percorsi di abilitazione, creando sconcerto in qualunque osservatore di buon senso. La Presidenza del Consiglio ha infine scelto di non scegliere, lasciando la questione al nuovo governo, che ha infine optato per una soluzione molto vicina e appena più stringente di quella proposta in origine dal ministero dell'Università.

LA VERSIONE FINALE DEL DPCM: LO SVUOTAMENTO DELLA RIFORMA

Veniamo ora alla versione finale del DPCM dell'estate 2023 e, in particolare, agli aspetti che segnano la differenza rispetto all'impianto della L. 79, svuotandone largamente il carattere innovativo.

Il primo aspetto riguarda la struttura dei diversi percorsi formativi per l'abilitazione. Sostanzialmente questi restano cinque, in gran parte ripresi dalla legge e illustrati negli allegati del decreto.

Il primo (allegato 1) è quello della riforma a regime, che prevede l'acquisizione di 60 CFU (di cui almeno 15 di tirocinio diretto) per un'abilitazione da ottenere grazie al superamento di una prova scritta (sull'esperienza di tirocinio) e una lezione simulata, prima del concorso.

Il secondo percorso (allegato 2), già analizzato in modo critico, è per coloro che hanno tre anni di servizio, con un'abilitazione da ottenere dopo il concorso, grazie a corsi da 30 CFU (anche qui verifica scritta - una progettazione didattica innovativa - e un orale con lezione simulata). Non è previsto tirocinio diretto.

Il terzo percorso dà, in via transitoria fino alla fine del 2024, a tutti coloro che vogliono conseguire l'abilitazione, la possibilità di prendere 30 CFU prima del concorso (allegato 3) e altri 30 CFU dopo la vittoria del concorso (allegato 4), sempre con verifica scritta e lezione simulata.

Il quarto percorso (allegato 5) dà, fino alla fine del 2024, la possibilità a chi ha già 24 CFU da vecchio ordinamento in ambito antropo-psico-pedagogico e metodologie e tecnologie didattiche di acquisire l'abilitazione dopo la vittoria del concorso, seguendo corsi da 36 CFU (con verifica finale scritta e lezione simulata).

Il quinto percorso, infine, si trova all'art. 13 del DPCM (senza alcun allegato *ad hoc*) e riguarda chi è già in possesso di abilitazione su una classe di concorso o in un altro grado di istruzione oppure chi ha la specializzazione sul sostegno, e desidera ottenere una seconda abilitazione. Questa richiederà corsi da 30 CFU (prova finale scritta e lezione simulata) da conseguirsi prima del concorso. Rispetto, tuttavia, alla formulazione originaria della L. 79, fra i 30 CFU non sono più richiesti i 10 CFU di tirocinio diretto: una delle tante modifiche che lasciano perplessi.

Delle diverse criticità dell'organizzazione didattica di ciascun percorso, con gli specifici contenuti disciplinari, la loro articolazione e i pesi relativi, si occupa in dettaglio l'articolo di Carlo Cappa.

Qui, invece, vogliamo soffermarci su altri elementi critici. Da un lato, questi hanno a che fare con le procedure generali per avviare i diversi percorsi: in particolare, l'accreditamento delle università o dei consorzi di università autorizzati a svolgerli e la definizione del fabbisogno di docenti che dovrebbe regolare l'accesso ai percorsi. Dall'altro, riguardano criteri 'trasversali' ai diversi percorsi: in particolare, la modalità di erogazione dei corsi (in presenza o telematica), le linee guida per il riconoscimento dei crediti pregressi, le quote di riserva previste nell'accesso ai corsi per particolari categorie di candidati e la verifica finale, finalizzata al rilascio dell'abilitazione.

Procedure di accreditamento. Il DPCM prevede che per l'attivazione dei corsi di abilitazione siano soddisfatti alcuni requisiti preliminari. Fra questi spiccano: la creazione di un centro di ateneo (o di più atenei con-

sorziati) specifico per la formazione iniziale, formato dal coordinatore e da una giunta in cui sono presenti anche i direttori dei corsi (solo questi ultimi scelti fra professori ordinari e associati); la costituzione di un consiglio didattico allargato a docenti delle secondarie, che individua le attività formative da svolgere a scuola e all'università; l'indicazione dei docenti, di cui almeno due provenienti dall'Università stessa, per evitare che gli atenei si organizzino con solo personale a contratto; il numero massimo di studenti ammissibili, in funzione del numero di docenti e della disponibilità di strutture fisiche. La verifica dei requisiti necessari per attivare i percorsi spetta, dopo il parere dei Nuclei di Valutazione degli Atenei, al MUR e all'ANVUR, che ha pubblicato apposite linee guida: i tempi di approvazione sono però minimi (rispettivamente 10 e 40 giorni) per un esame serio dell'offerta formativa. In prima battuta, è facile prevedere che poche istanze saranno rifiutate,¹⁸ coerentemente con l'obiettivo del governo di assumere 70.000 docenti entro i termini pattuiti con la Commissione, sebbene ora un po' più distesi, anche se a scapito della qualità. Auspicabilmente, negli anni successivi l'ANVUR potrà verificare i progressi dei corsi dal punto di vista qualitativo attraverso l'accREDITAMENTO periodico.

Definizione del fabbisogno. Il DPCM prevede che l'accesso ai corsi sia commisurato al fabbisogno di docenti per il sistema nazionale, che ogni anno entro febbraio il ministero dell'Istruzione e del Merito deve stimare per i tre anni successivi, basandosi sui posti vacanti negli organici regionali, il numero dei docenti non abilitati assunti a tempo determinato e le esigenze delle scuole paritarie.¹⁹ Secondo la L. 79 va inoltre evitata la creazione di nuove lunghe liste di precari abilitati e in attesa di assunzione, criticità di cui ha sofferto la scuola italiana negli ultimi decenni.²⁰

¹⁸ Le istanze delle università e delle istituzioni AFAM sono state presentate entro il 10 novembre 2023. Dopo la prima validazione da parte del MUR, che ha respinto appena 35 delle 1510 proposte presentate, il parere dell'ANVUR – atteso per dicembre 2023 – nel momento in cui si scrive non è ancora arrivato.

¹⁹ Per tener conto dei bisogni delle scuole paritarie, nell'impossibilità di una stima precisa, è previsto un automatico incremento del 30% del fabbisogno. Anche le esigenze dell'Istruzione e formazione professionale regionale entrano fra i criteri per definire il fabbisogno.

²⁰ La legge afferma esplicitamente che la formazione iniziale debba generare «in maniera tendenzialmente omogenea tra le varie regioni, un numero di abilitati suffi-

Il DPCM si limita invece a richiamare più genericamente il rispetto a un «livello sostenibile» di futuri docenti inseriti nei percorsi attivati. Soprattutto, manca un'indicazione dei criteri da adottare a livello locale nel caso in cui il numero dei candidati ecceda il livello di sostenibilità. Si tratta di un'omissione che può ritardare l'avvio dei corsi di formazione, laddove per mantenere l'equilibrio si renda necessaria una qualche forma di selezione all'ingresso (test?), o addirittura aprire spazi per soluzioni a maglie larghe, che portino a un numero di abilitazioni esageratamente ampio e, di conseguenza, alimentino nuovamente il fenomeno del precariato.

Modalità di erogazione. Per la L. 79, le attività di tirocinio e di laboratorio incluse nei percorsi abilitanti vanno svolte sempre in presenza; tutte le altre attività didattiche possono essere svolte fino al 20% in modalità telematica sincrona. Questo vincolo già non molto stringente è stato, tuttavia, fortemente indebolito dal decreto cosiddetto PA2 (DL 75/2023), che consente nei primi due anni accademici di attivazione dei corsi di svolgerne in modalità telematica sincrona fino al 50%. Inoltre, chi si candida per una seconda abilitazione – non dovendo più fare alcun tirocinio – potrà svolgere i corsi per i 30 CFU interamente in modalità telematica. L'estensione in misura così abnorme della percentuale da remoto della frequenza sembra spalancare le porte, attraverso opportuni consorzi con atenei pubblici, alle università telematiche, sul rigore e la qualità didattica delle quali è lecito avere più di un dubbio e che la L. 79 aveva volutamente escluso.

Riconoscimento dei CFU pregressi. Con buona pace di uno dei principi cardine della riforma, che voleva i 60 CFU della nuova abilitazione *aggiuntivi* rispetto a quelli ottenuti nel percorso di laurea, il DPCM lascia uno spazio generoso al riconoscimento di crediti pregressi, creando enormi spazi di discrezionalità degli atenei. In un percorso standard da 60 CFU, ne saranno autorizzati fino a 12 per le attività formative relative alle scienze dell'educazione, alle didattiche disciplinari e alle competenze psico-socio-antropologiche, linguistiche e digitali; fino a 5 per il tirocinio diretto e indiretto. Per i corsi da 30 e da 36 CFU questo limite va riproporzionato. Facciamo l'esempio di un docente con tre anni di

ciente a garantire la selettività delle procedure concorsuali senza che, in generale o su specifiche classi di concorso, si determini una consistenza numerica di abilitati tale che il sistema nazionale di istruzione non sia in grado di assorbirla», Art. 2 bis, comma 2.

servizio che, dopo aver vinto il concorso, nell'anno successivo insegna – come prevede la L. 79 – con un contratto a tempo determinato e deve anche conseguire 30 CFU per ottenere l'abilitazione. Ci si poteva chiedere: come farà a conciliare i due impegni? La risposta è che potrà farsi riconoscere fino a 8-9 crediti pregressi; inoltre, dei rimanenti da conseguire potrà farne fino al 50% in modalità telematica. In sostanza, nell'arco di un anno di corso la frequenza in presenza potrebbe valere per solo un terzo dei crediti richiesti e limitarsi a un numero di ore modesto. Quante ore è impossibile dirlo. Infatti, mentre per il tirocinio il DPCM chiarisce che per qualsiasi percorso che lo preveda e in tutta Italia ogni CFU debba essere almeno pari a 12 ore²¹ (si noti, peraltro, che per l'attuale TFA di sostegno un CFU di tirocinio deve essere almeno di 25 ore), per tutte le altre attività didattiche e formative del percorso di abilitazione il numero di ore minimo (e quante di queste in presenza) per conseguire un CFU sarà a discrezione della singola università o consorzio di università, lasciando così spazio a grandi differenze per quanto riguarda l'impegno richiesto, a seconda del luogo e dell'ateneo dove si frequenterà il corso. Se, infine, si considera che per ogni attività didattica sono consentite assenze fino al 30% del totale del monte-ore, è prevedibile che non mancheranno situazioni nelle quali l'impegno potrà essere davvero minimo. Nell'insieme, non è un buon viatico di rigore e qualità né di adeguata uniformità dei percorsi a livello nazionale. E non tranquillizza la precisazione che potranno essere riconosciuti solo crediti «strettamente coerenti» con gli obiettivi formativi del percorso di formazione, se la decisione su che cosa è coerente e che cosa non lo è verrà lasciata alle singole università.

Riserve di posti. Il DPCM stabilisce per i primi tre cicli annuali dei nuovi percorsi di abilitazione una cospicua riserva di posti per chi è titolare di contratti di docenza a tempo determinato, presso un'istituzione scolastica statale, una scuola paritaria o nell'istruzione e formazione professionale regionale: il 45% del totale dei posti per ogni classe di concorso nel primo ciclo, il 35% nel secondo e nel terzo. Non è difficile immaginare le conseguenze di questo cedimento alle pressioni sindacali: favorendo in modo squilibrato l'accesso dei docenti precari ancora privi di abilitazione rispetto ai neolaureati, creerà colli di botti-

²¹ Art.7, comma 3.

glia che limiteranno l'accesso di questi ultimi all'insegnamento, ostacolando così il rinnovamento anagrafico e, soprattutto, qualitativo del corpo docente, già reso più lento e limitato dalla rapida diminuzione della popolazione studentesca nel nostro Paese.

Verifica finale. Il corso di abilitazione prevede solo una verifica finale che, se superata, conduce all'abilitazione all'insegnamento nella scuola secondaria: a differenza del TFA sostegno, ad esempio, non sono quindi previste verifiche per i singoli insegnamenti. Questa scelta desta perplessità, dato che può consentire ad alcuni docenti di entrare in cattedra pur avendo competenze insufficienti in qualche materia. La prova finale consiste in due parti: una prova scritta, che analizza criticamente il tirocinio svolto dal candidato durante il corso, rivolta ad accertare conoscenze didattiche disciplinari e psico-pedagogiche²²; una lezione simulata su un argomento assegnato il giorno prima dalla commissione d'esame. La commissione giudicatrice è formata da due professori del corso di formazione, un rappresentante dell'USR locale e un membro esterno, facilmente lo stesso *tutor* del tirocinio. La presenza di una commissione di fatto totalmente 'interna' e la struttura della prova finale, in cui l'unica parte potenzialmente selettiva è rappresentata dalla lezione simulata, fanno ritenere che ottenere l'abilitazione non sarà particolarmente complicato: una scelta che va nella direzione voluta dal Governo di attenuare le barriere all'ingresso nella professione ed è particolarmente preoccupante, a maggior ragione alla luce dell'assenza di una forma di selezione per l'accesso ai corsi.

CONCLUSIONI

La riforma della formazione iniziale, reclutamento, formazione in servizio e carriera dei docenti delle secondarie, concordata con l'Unione europea nell'ambito del PNRR, è la prima leva del miglioramento della qualità dell'insegnamento nella scuola italiana e, di conseguenza, degli apprendimenti. Inoltre, è un passaggio essenziale sia per rimediare all'evidente iniquità di un sistema di assunzioni incapace di dare certez-

²² Per i supplenti da 36 mesi non abilitati la prova scritta consiste in un intervento di progettazione didattica relativo alla disciplina per cui si abilitano.

ze a centinaia di migliaia di lavoratori precari, senza però penalizzare i neolaureati, sia per ridare uno status adeguato alla professione docente. La L. 79, emanata nella scorsa legislatura per rispettare questo impegno, è apprezzabile per l'impianto relativo alla formazione iniziale, pur con un eccesso di differenziazione fra categorie di docenti. Tuttavia, con l'avvicinarsi della fine del governo Draghi e il suo progressivo indebolimento, anche legato al contrasto fra i dicasteri coinvolti, la trasposizione dei principi della legge in decreti attuativi si è scontrata con l'interesse delle organizzazioni sindacali e degli atenei a discostarsi il meno possibile dal precedente *status quo*. La strategia adottata dal governo Meloni, che non si riconosce nelle priorità del precedente esecutivo, è stata di mantenere il simulacro della legge di riforma, svuotandola progressivamente dei contenuti più innovativi, come abbiamo documentato in quest'articolo.

La domanda che ci si può legittimamente porre è perché la Commissione europea abbia accettato l'annacquamento della riforma. Una possibilità è che abbia deciso di lasciar spazio alla revisione dei principi delle riforme, concentrandosi invece sul rispetto degli obiettivi quantitativi, come il numero di docenti assunti secondo le nuove regole, sulla cui base deciderà l'erogazione delle prossime rate. Un'altra risposta è legata in parte alle difficoltà per chiunque sia esterno al mondo dell'istruzione italiano di capire le conseguenze di alcune sottigliezze normative di cui i nostri ministeri sono maestri e, in parte, al costo politico per la Commissione, anch'essa in dirittura d'arrivo, di bocciare senza rimedio questa sezione del PNRR italiano. Nel complesso, però, la sensazione è di una grande occasione perduta per la scuola e per il Paese.

Oltre l'immediato orizzonte: l'ottica della comparazione per la formazione iniziale degli insegnanti

Valentina D'Ascanio

La pubblicazione del DPCM,¹ riguardante la nuova formazione iniziale degli insegnanti, ha lasciato molti nodi da sciogliere, come sottolineato nell'introduzione e negli altri contributi che compongono questo Fascicolo. In particolare, la nebulosità del Decreto non solo non aiuta, ma rende ancor più impervia la realizzazione di alcuni passaggi necessari – si pensi alla questione dell'accreditamento – tuttavia, questa situazione, benché *work in progress*, sollecita e richiede attente riflessioni.

Da una prospettiva comparata, si desidera pertanto offrire un'analisi politico-istituzionale, per situare la realtà italiana nel più ampio contesto internazionale, portando all'attenzione le azioni intraprese da altri Stati nel panorama europeo. Come ricordato in precedenti lavori,² l'attuale scenario educativo, contraddistinto da interrelazioni tra i diversi attori coinvolti, richiede di ampliare l'ottica attraverso la quale analizzare ambiti, temi e questioni che costellano le politiche educative, avviando un confronto con l'altro, non per trovare soluzioni pronte ed esportabili, ma al fine di prospettare e tracciare ulteriori vie per comprendere i propri. Ciò vale ancor più per la formazione degli insegnanti, la cui costitutiva complessità può trovare un fruttuoso rispecchiamento in quel *reading the global* al centro degli studi comparativi in educazione.

¹ Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, 4 agosto 2023, *Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e di secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza*. GU serie generale n. 224 del 25-09-2023. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2023/09/25/23A05274/sg>

² Cfr. V. D'Ascanio, *La formazione iniziale degli insegnanti tra dibattito nazionale e discorso sovranazionale*, in "I Problemi della Pedagogia", LXII [2016], n. 1, pp. 33-57; Ead., *Uno sguardo comparato per la formazione iniziale degli insegnanti: percorsi e tendenze*, in M. Fiorucci, E. Zizioli (a c. di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, Bari, Pensa MultiMedia, 2022, pp. 710-713.

TERMINI, STRUMENTI E DIRETTRICI: IL DISCORSO EUROPEO SULLA
FORMAZIONE DEI DOCENTI

All'interno di un quadro sfaccettato e variegato, dovuto a fattori – culturali, politici e sociali – specifici dei contesti e che si riflettono nei disegni riformistici dei singoli Paesi, è tuttavia possibile parlare di una dimensione europea, già rintracciabile nei *Libri bianchi* degli anni Ottanta fino a giungere alle ultime raccomandazioni.

A tale riguardo, autorevoli studiosi hanno guardato al concetto di *Europeanisation*³ per descrivere l'influenza esercitata sugli Stati, nell'ottica di incoraggiarli ad adottare misure e strategie ritenute efficaci, tenuto conto sia delle criticità che la professione vive nel tempo attuale sia delle condizioni socio-politiche, economiche e culturali che incidono sul profilo del docente, ridefinendone le capacità e le competenze che egli dovrebbe possedere.

È opportuno precisare che la progressiva articolazione di un'agenda politica europea in materia di formazione degli insegnanti è da leggere quale esito di una complessa e ormai consolidata rete di scambi e influenze che, nel corso degli anni, ha dato luogo a iniziative congiunte tra Governi e Organi europei: si pensi, tra le tante, alla costituzione dell'*European Network on Teacher Education Policies ENTEP*,⁴ voluta nel 2000 da 14 Stati membri e dalla stessa Commissione europea, protagonista sin dalla prima ora. Con l'obiettivo di promuovere la cooperazione, diffondere la conoscenza delle *best practices* e individuare quelli

³ Dibattuto e variamente articolato, il concetto di *Europeanisation* implica, secondo la definizione di Radaelli, un insieme di processi di costruzione, diffusione e istituzionalizzazione di «formal and informal rules, procedures, policy paradigms, styles, 'ways of doing things', and shared beliefs and norms» che, prima definite a livello europeo, sono in seguito incorporate nelle distinte politiche nazionali. Tuttavia, Radaelli e con lui altre voci autorevoli pongono in risalto la circolarità degli scambi tra i diversi agenti, da cui possono originare processi di convergenza e di divergenza precipui ai singoli contesti. Da qui, l'importanza di mantenere ben distinti i concetti di *Europeanisation*, integrazione europea e armonizzazione. C. M. Radaelli, *Europeanisation: solution or problem?*, in "European Integration online Papers (EIoP)", VIII [2004], n. 16, pp. 1-26, p. 3; K. Wach, *Europeanisation: Its definition, research approaches and dimensions*, in P. Stanek & K. Wach (a c. di), *Macro -, Meso - and Microeconomic dimensions of Europeanisation*, Warszawa, PWN, 2016, pp. 15-31.

⁴ https://www.entep.eu/about_role.php

che potrebbero fungere da elementi comuni, la nascita di tale *Network* è da situare nel più ampio disegno politico teso a dare vita allo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. In tale quadro, un'adeguata professionalizzazione dei docenti rappresenta un fattore strategico, che può trarre forza dagli obiettivi del Processo di Bologna: favorire una maggiore mobilità e muovere nella direzione di una comparabilità degli *standard* e delle competenze, così caldeggiando lo sviluppo della *European Teacher Education Area* e pennellando il profilo dell'*European Teacher*.⁵ Una congiunzione che, in alcuni contesti nazionali,⁶ ha stimolato riforme per mutare i percorsi di formazione iniziale, adattandoli all'architettura dell'istruzione superiore, e ha fatto dell'università il luogo in cui preparare i futuri insegnanti,⁷ decisione, quest'ultima, presa da numerosi Paesi.⁸

Nell'attuale scenario europeo, la presenza di *trend* comuni rimane comunque debole rispetto a una evidente eterogeneità, la quale dà conto di quanto il profilo professionale del docente sia frutto di un difficile gioco di mediazioni e compromessi, radicati nei contesti e nelle tradizioni. Inoltre, la vicinanza – nei tempi, nei principi e negli sco-

⁵ Si rimanda in particolare a: M. Schratz, *What is a 'European teacher'?*, in O. Gassner, L. Kerger & M. Schratz (a c. di), *The first ten years after Bologna*, Bucarest, Editura Universității din București, 2010, pp. 97-102.

⁶ Si pensi all'Italia, dove la fine degli anni Novanta ha visto coincidere la riforma universitaria per introdurre il cosiddetto 3+2 e l'attivazione delle *Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento nelle Scuole Secondarie SSIS* che, come si ricorderà, erano state previste ben dieci anni prima con la Legge n. 341 del 1990, recante il titolo *Riforma degli ordinamenti didattici universitari*. Cfr. V. D'Ascanio, *La formazione iniziale degli insegnanti tra dibattito nazionale e discorso sovranazionale*, cit. Anche il Portogallo, dove la formazione iniziale degli insegnanti era realtà consolidata dal 1986, ha portato avanti un'importante riforma a partire dall'a.a. 2007/2008, la quale ha reso obbligatorio, per insegnare, il conseguimento di un titolo corrispondente a una laurea magistrale (Master), con un numero di crediti da 60 a 120, a seconda del grado di istruzione in cui si presterà servizio. Cfr. B. Campos, *Bologna and initial teacher education in Portugal*, in B. Hudson, P. Zgaga and B. Åstrand (a c. di), *Advancing quality cultures for teacher education in Europe. Tensions and opportunities*, Umeå, Umeå School of Education, Umeå University, Sweden, 2010, pp. 13-31.

⁷ Cfr. P. Zgaga, *The future of European Teacher Education in the heavy seas of higher education*, in "Teacher Development", XVII [2013], n. 3, pp. 347-361.

⁸ Cfr. Commissione europea, EACEA, Eurydice, *La carriera degli insegnanti in Europa: accesso, progressione e sostegno*, Lussemburgo, 2018.

pi – tra il discorso Bologna⁹ e quello in relazione alla formazione dei docenti, quando calata nelle singole realtà nazionali e osservata nella concretezza delle misure, rivela peculiari resistenze e tensioni, spiegabili mediante la cosiddetta «re-nationalization»¹⁰ del Processo di Bologna, la quale ha significato una traduzione e trasformazione delle idee e degli obiettivi a livello nazionale, istituzionale, nonché disciplinare, riverberandosi nell'attuazione dei percorsi destinati al futuro corpo insegnante¹¹ e nel non conseguimento di un panorama più simile, finendo per accrescere differenze già rilevanti.¹²

L'inizio del nuovo Millennio segna l'avvio della Strategia di Lisbona, il cui ottimistico proposito di fare dell'Europa un'economia basata sulla conoscenza guarda alla formazione dei docenti quale questione pivotale, tanto da porla come primo obiettivo da realizzare e

⁹ Cfr. J. Schriewer, 'Bologna' – a Neo-European Myth?, in D. Palomba (a c. di), *Changing Universities in Europe and the 'Bologna Process'. A seven country study*, Roma, Aracne, 2008, pp. 229-258.

¹⁰ C. Musselin, *Ten years after the Sorbonne declaration – what has changed in European study structures*, in B. M. Khem (a c. di), *Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand*, Frankfurt am Main, Campus, 2008, pp. 309-318, p. 311.

¹¹ «The relationship between the Bologna requirements addressing higher education in general and the specific requirements of nationally regulated professions has proven in the implementation process to be a particularly hard issue. Thus, in the area of teacher education there has been even greater opportunity for diverse interpretations and various ways of implementing the Bologna accord», P. Zgaga, *The future of European Teacher Education in the heavy seas of higher education*, cit., p. 353.

¹² È il caso della Germania, dove la discussione in merito alla riforma dell'istruzione superiore, inclusa la formazione dei docenti, è stata influenzata da temi che già dagli anni Novanta occupavano il dibattito interno e da dinamiche internazionali, legate alla volontà di prender parte al Processo di Bologna, di cui, com'è noto, il Paese era stato uno degli iniziatori. Tale entrata è stata, quindi, impiegata per giustificare e realizzare una riforma da tempo auspicata, iniziando col mutare la formazione iniziale dei docenti, intervento reso ancor più urgente a seguito del noto *shock PISA*. In particolare, si lavorò alla struttura per adeguarla all'imminente 3+2, all'offerta formativa e all'introduzione degli *standard*. Tuttavia, una certa vaghezza nella specificazione dei contenuti, unitamente a una scarsa definizione dei passaggi necessari per avviare i percorsi, lasciò un'ampia discrezionalità alle istituzioni, ben oltre quanto previsto dall'ordinamento federalista, con conseguenze sui tempi di attuazione, sul bilanciamento dei contenuti e sulla progettazione dei corsi. Cfr. D. Kuhlee, *The impact of the Bologna reform on teacher education in Germany: an empirical case study on policy borrowing in education*, in "Research in Comparative and International Education", XII [2017], n. 3, pp. 299-317.

garantire,¹³ dal quale, a cascata, derivano gli altri. In siffatta cornice, il richiamo a «misurare»¹⁴ mediante degli indicatori¹⁵ merita particolare attenzione, poiché ha funzionato da leva per indirizzare gli Stati membri verso una maggiore cooperazione in un terreno impervio e sentito come 'proprio', quale la formazione dei docenti.

Con il lancio del Quadro strategico *ET 2010*, detta cooperazione ha avuto, tra le sue idee-guida, quella di competenza, ove questa è strettamente collegata ai risultati d'apprendimento attesi; a seguito di raccomandazioni da parte della Commissione¹⁶ e del Consiglio europeo,¹⁷ in linea con le sollecitazioni provenienti dall'OCSE,¹⁸ sulla base di indagini condotte da gruppi di lavoro, gli Stati membri hanno progressivamente delineato il proprio quadro delle competenze e, attualmente, il riferimento in fase di progettazione dei corsi è una pratica consolidata e frequente nel panorama europeo. Parimenti, in tal caso, si evince una convergenza a livello di discorsi, ma portando l'analisi sul piano delle azioni è manifesta una decisa difformità che tocca diversi aspetti,¹⁹ dif-

¹³ In particolare, nel 2001, nel Rapporto stilato dal Consiglio dell'Istruzione in merito al rafforzamento dei sistemi dell'istruzione e della formazione, si afferma che il miglioramento della formazione iniziale e in servizio costituirà «una delle principali sfide» da affrontare negli anni a venire. *Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e formazione*, relazione al Consiglio (Istruzione) al Consiglio europeo – Consiglio 5680/01 EDUC 18- Bruxelles, 14 febbraio 2001, p. 8.

¹⁴ *Ivi*, p. 16.

¹⁵ Council of the European Union, *Detailed work program on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe*, Bruxelles, 14/2/2002.

¹⁶ Commissione europea, *Common European principles for teacher competences and qualifications*, Bruxelles, 2005; Commissione europea, *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo e al Consiglio. Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*, Bruxelles, COM 2007/392.

¹⁷ Council of the European Union, *Conclusions of the Council and the Representatives of the Governments of the Member States, Meeting within the Council of 15 November 2007, on Improving the Quality of Teacher Education*, Bruxelles, C 300/6, 2007.

¹⁸ OECD, *Teacher matters: attracting, developing and retaining effective teachers*, Paris, OECD Publishing, 2005.

¹⁹ «In most European countries, teacher competence frameworks do exist in 'policy-as-discourse'. In 'policy-as-practice', however, their form, degree of development, value, use and recognition – related to teacher education, career and professional development, or other policy areas – can differ widely, as can the role of stakeholders», F. Caena, *Teacher Competence Framework in Europe: policy-as-discourse and policy-as-practice*, in "European Journal of Education", XLIX [2014], n. 3, pp. 311-331, p. 319.

formità che, come gli studi comparativi in educazione ricordano, può essere meglio colta cambiando il punto di vista.²⁰

L'invito a impiegare un approccio basato sulle competenze, unitamente all'individuazione di principi generali da tener in conto, ha trovato ampia risonanza nel discorso europeo, dove ne è stata sottolineata la rilevanza allo scopo di rendere il futuro docente un professionista dell'insegnamento, in grado di rispondere alla diversificazione dei bisogni formativi, ai cambiamenti nella didattica e negli ambienti di apprendimento e a una popolazione studentesca viepiù eterogenea.²¹ In virtù di siffatto obiettivo, la Commissione europea ha caldeggiato l'abbandono di una visione statica per andare nella direzione di una professionalità da costruire nel corso della vita. Pertanto, la formazione è pensata nei termini di un processo continuo, la cui fase iniziale rappresenta un momento decisivo ma che non può essere il solo; un necessario mutamento di prospettiva che richiede investimenti e una sinergia tra distinti attori istituzionali, come affermato in occasione dell'avvio del *Quadro strategico per la cooperazione europea nell'istruzione e nella formazione ET 2020*.²² Nei documenti seguenti, questo tema è stato ribadito e accompagnato dall'invito a introdurre dei percorsi alternativi, destinati a coloro che, per ragioni anagrafiche e lavorative, avrebbero difficoltà a seguire i corsi tradizionali. Sono evidenti le finalità di tale diversificazione, vale a dire intercettare una popolazione di figure specializzate per indirizzarle verso l'entrata nel mondo della scuola e, congiuntamente, rispondere alla carenza di insegnanti.

²⁰ Una delle tesi più capaci d'interrogare la convergenza dei sistemi d'istruzione proviene da Andy Green, il quale sottolinea quanto, muovendosi a livello locale e mutando il punto di vista, siano riscontrabili numerose divergenze per ciò che riguarda le misure e le azioni intraprese. Pertanto, se si può parlare di convergenza, questa è limitata al piano delle retoriche e dei discorsi. Cfr. A. Green, *Comparative education research in a global era*, Presentation at SPCE-SEC Conference on 'Comparative education beyond the numbers', Lisbon, 26-27 January, 2016.

²¹ Commissione europea, Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni, *Sviluppo scolastico ed eccellenza nell'insegnamento per iniziare la vita nel modo giusto*, Bruxelles, COM (2017) 248.

²² Consiglio dell'Unione europea, *Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020)*, Bruxelles, 2009/C/119/02. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TX-T/?uri=celex%3A52009XG0528%2801%29>

Flessibilità, interdisciplinarietà, rilevanza dei contenuti, adeguato spazio alla pratica e revisioni periodiche per garantire qualità ed efficacia, sono queste le caratteristiche che la formazione dovrebbe avere, affinché essa diventi parte di una pianificazione ragionata, che deve includere mirate politiche di reclutamento e di avanzamento di carriera, al fine di conferire attrattività alla professione.²³ Una misura urgente, tanto da figurare quale terza priorità nell'ultimo *Quadro Strategico ET 2021-2030*,²⁴ dove si riconosce che un insegnamento di qualità poggia sul possesso di competenze, ma non meno su di una condizione di benessere, derivante dalla valorizzazione del ruolo.

LE MISURE DEGLI STATI, TRA TRADIZIONI E TENSIONI ATTUALI

Pur recando profonde tracce della storia dei diversi contesti nazionali, la professione docente vive delle difficoltà comuni, alle quali i Governi cercano di offrire delle risposte: il *mismatch* geografico e territoriale, l'innalzamento dell'età media dei docenti e il calo demografico, una scarsa attrattività della professione, sono i problemi con i quali i decisori politici, i rappresentanti sindacali e il mondo della scuola si confrontano e che animano il dibattito in materia di istruzione e formazione, con ovvi rimandi ai temi dell'occupabilità e della crescita economica.²⁵ L'urgenza di trovare delle soluzioni è riscontrabile nei tanti interventi riformistici avviati dagli Stati, molti dei quali hanno diretto i propri sforzi verso la preparazione iniziale dei docenti, riservando debita attenzione all'organizzazione e ai contenuti dei percorsi, al momento del tirocinio, finanche alla fase di avvio alla professione. Esempi, in tal senso, provengono dai Paesi Bassi: nel 2022, il lancio della *National*

²³ Consiglio dell'Unione europea, *Conclusioni del Consiglio del 26 maggio 2020 sui docenti e formatori europei del futuro*, Bruxelles. GU C 193 del 9. 6. 2020, C 193/12.

https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=uriserv:OJ.C_.2020.193.01.0011.01.ITA

²⁴ Consiglio dell'Unione Europea, *Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030)*, Bruxelles, 2021/C 66/01.

²⁵ Cfr. M. Baldacci, E. Nigris, M. G. Riva (a c. di), *Idee per la formazione degli insegnanti*, Milano, FrancoAngeli, 2020; A. Gavosto, *La scuola bloccata*, Roma-Bari, Laterza, 2022.

Teachers Strategy è stato mosso dalla volontà di ridurre la carenza di docenti, mediante la collaborazione tra tutte le parti istituzionali coinvolte, con una strategia ad ampio raggio, tesa a migliorare ogni aspetto della professione, a partire dalla formazione, vista in una dimensione diacronica. Nel 2022, anche il Governo danese, forte di un'ampia maggioranza parlamentare, ha dato il via alla nuova formazione iniziale per l'istruzione primaria e secondaria di primo grado, al fine di innalzare gli *standard* professionali e la rispondenza dei contenuti, incrementare le ore di tirocinio e concedere una maggiore autonomia a livello locale. Nello specifico, il nuovo *iter*, che segue il modello concorrente, ha una durata di quattro anni e prevede l'acquisizione di 240 ECTS crediti, destinandone 60 alle materie comuni, 140 alle didattiche disciplinari, 30 al tirocinio e 10 all'elaborato finale.²⁶

Ugualmente nel 2022, la Comunità francese del Belgio ha approvato la bozza di Decreto²⁷ per riformare la formazione iniziale dei docenti, prerequisito per realizzare quanto contenuto nel Patto per l'Eccellenza nell'insegnamento, ovvero creare le condizioni per un sistema d'istruzione equo ed efficace. In particolare, si vuole estendere sia la durata della formazione iniziale per gli insegnanti di scuola secondaria inferiore, portandola da 3 a 4 anni, sia il percorso per conseguire il diploma per insegnare nella scuola secondaria di secondo grado.²⁸ In questo disegno, il tirocinio riceve debita attenzione poiché momento prepara-

²⁶ Denmark, *Initial education for teachers working in early childhood and school education*, Eurydice, last update 23 May 2023. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/denmark/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school>

²⁷ Communauté française du Belgique, *Arrêté du Gouvernement de la Communauté française portant approbation du règlement d'ordre intérieur de la Commission de coordination de la formation initiale des enseignants de l'enseignement obligatoire, de promotion sociale et secondaire artistique à horaire réduit*. Docu 51209, A. Gt 24-11-2022. https://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=51209&referant=101&bck_ncda=46261&bck_referant=101

²⁸ Nello specifico, per insegnare nella scuola secondaria superiore, è necessario possedere la laurea magistrale e, all'interno di questa, aver incluso un'apposita formazione pedagogica corrispondente a 30 ECTS su un totale di 120 ECTS, oppure, svolgere una specifica formazione post-laurea, anche questa comprendente 30 ECTS, al fine di conseguire l'*Agrégé de l'enseignement secondaire supérieur* (AESS). <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-french-community/initial-education-teachers-working-early>

torio all'entrata nel mondo del lavoro e a un pieno sviluppo dell'autonomia professionale.

Prendendo in considerazione quanto emerso nell'ultima indagine Eurydice,²⁹ il modello concorrente e quello consecutivo mostrano una distribuzione pressoché uguale negli Stati membri, tuttavia, la metà dei sistemi educativi europei, tra cui Repubblica Ceca, Polonia, Paesi Bassi, Ungheria, prevede la presenza di entrambi. A tale riguardo, diversi Paesi stanno ampliando la scelta, dando la possibilità di iniziare lo studio delle discipline professionali già durante la formazione accademica, come voluto dalla Macedonia del Nord, dalla Serbia e dalla Grecia, la quale, tra l'altro, ha anche previsto che i dottori di ricerca in scienze dell'educazione possano essere già abilitati.³⁰

In questo paesaggio eterogeneo, è altresì riscontrabile la tendenza a predisporre dei percorsi alternativi, da affiancare a quelli tradizionali e che si differenziano da questi per avere una durata più breve, una marcata flessibilità e includere insegnamenti in modalità mista o a distanza. Poste tali caratteristiche, sono raggruppabili in due modelli: un primo, breve e orientato alla professione, rivolto a laureati provenienti da altri settori e con almeno una qualifica di istruzione terziaria di primo livello, presente in Svezia, Danimarca, Austria, Comunità tedesca del Belgio, Turchia, Slovacchia, la quale, tuttavia, richiede una laurea di secondo livello. La formazione basata sul lavoro rappresenta la seconda tipologia ed è pensata per coloro che hanno un'esperienza professionale o per giovani laureati con conoscenze disciplinari: esempi provengono dalla Germania, dalla Lituania, dalla Lettonia e, in particolare, dai Paesi Bassi, l'Inghilterra e il Galles, dove l'erogazione di percorsi individuali da svolgersi in parallelo alla professione ha una lunga e consolidata tradizione.

²⁹ Il Rapporto integra i dati Eurydice riferiti alle normative nazionali con i dati provenienti dall'ultima indagine TALIS-OCSE del 2018 e si focalizza sugli insegnanti di scuola secondaria inferiore (ISCED 2), prendendo in esame i 27 Stati membri dell'EU, insieme a Regno Unito, Albania, Bosnia ed Erzegovina, Svizzera, Islanda, Liechtenstein, Montenegro, Macedonia del Nord, Norvegia, Serbia e Turchia. L'anno di riferimento è il 2019-2020. Cfr. Commissione europea, EACEA/Eurydice, *Insegnanti in Europa: carriera, sviluppo professionale e benessere*, Rapporto Eurydice, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, 2021.

³⁰ <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/greece/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school>

Per ciò che concerne la durata dei percorsi, la media si attesta sui 60 ECTS, corrispondente a circa un anno di formazione, nondimeno, Paesi come la Francia e il Portogallo richiedono il conseguimento di 120 ECTS, posizionandosi ben sopra il valore mediano. Negli ultimi anni, si è registrata una tendenza ad allungare gli *iter* e, nella cornice di tale scelta politica, ad aumentare le ore destinate al tirocinio, così agendo sul bilanciamento tra teoria e pratica, tema particolarmente delicato poiché influenzato da motivazioni ideologiche e culturali. In virtù di ciò, è possibile spiegare l'evidente variabilità osservabile nel panorama europeo, dove la durata del tirocinio occupa circa la metà del percorso di formazione in otto sistemi educativi, con l'Irlanda che dedica ben 60 ECTS al momento della pratica fino a giungere a una proporzione nettamente inferiore in Romania, Italia,³¹ Montenegro e Serbia; è utile ricordare, inoltre, che una differenza importante concerne la regolamentazione, la quale può essere affidata agli istituti per la formazione, come nel caso dell'Islanda, della Comunità fiamminga del Belgio, dell'Olanda o della Germania, in cui sono i *Land* a essere responsabili.

L'importanza di dare debito spazio all'acquisizione di conoscenze pedagogico-didattiche e disciplinari, nonché al tirocinio è dato ormai acclarato, evidenziato da numerosi studi e ricordato a più riprese anche nei documenti europei e oggetto di studio nell'ultima indagine TALIS.³² Nello specifico, la media europea di insegnanti soddisfatti della formazione ricevuta è del 70%, un dato, questo, sicuramente incoraggiante, ancor più considerando che il campione di docenti con un'età inferiore ai 35 anni mostra una percentuale che sfiora l'80%. Seppur tali dati restituiscano un quadro iniziale che, come la ricerca comparativa ricorda, necessita di essere contestualizzato, due aspetti paiono particolarmente rilevanti: il primo riguarda il valore sopra la media, intorno all'85%, nelle realtà nazionali in cui l'equilibrio tra le componenti è una pratica consolidata, si pensi all'Austria, alla Finlandia e alla Danimarca, nonché alla Bulgaria. La seconda constatazione concerne la tendenza a una soddisfazione maggiore tra la popolazione con un'età inferiore

³¹ I dati sulla situazione italiana fanno riferimento alla sola presenza del Percorso 24 Cfu, in quanto l'indagine Eurydice riguarda l'A.A. 2019/2020.

³² OCSE, *TALIS 2018 Results (Volume I) Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, Paris, OECD Publishing, 2019.

ai 35 anni, il che lascia supporre che le misure adottate nei contesti nazionali abbiano portato a un miglioramento dei percorsi. Un dato, questo, che appare decisamente rilevante se si pensa che caratterizza anche Spagna e Francia, Stati in cui gli ultimi interventi³³ hanno contribuito a innalzare la percentuale dei docenti soddisfatti, diminuendo lo scarto con la media europea. Spiace non poter fare le stesse considerazioni guardando alla situazione italiana, non solo sotto il valore medio europeo, ma anche con un decremento ulteriore tra la popolazione giovane, decremento da leggersi quale deleterio effetto del progressivo smantellamento della formazione iniziale nel nostro paese.

³³ Con la *Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013*, la Francia ha dato avvio alle scuole superiori per la formazione dei professori, della durata di due anni, corrispondenti a 120 ECTS. Basata sul modello consecutivo, la nuova formazione prevede il superamento di un esame per passare al secondo anno e poi lo svolgimento del tirocinio, il cui numero corrispondente di crediti ECTS è stabilito dagli istituti di formazione. A partire dall'entrata in vigore nell'A.A. 2013/2014, il Governo francese ha agito per rafforzare la componente professionalizzante, incrementando le ore di tirocinio. Inoltre, dal 2019, il *Ministère de la Éducation Nationale et de la Jeunesse* stila un piano, della durata di tre anni, per la formazione continua del personale dell'istruzione, dove sono dettagliati i principi, le linee-guida e le procedure. Cfr. <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>
<https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo35/MENH1927275C.htm>

È importante ricordare il vasto dibattito nato dopo la pubblicazione dei risultati OCSE-PISA 2022, i quali hanno segnalato un netto peggioramento in comprensione del testo, scienze e soprattutto in matematica. Tale situazione, seppur rappresenti una tendenza comune, ha sollevato numerose critiche nell'opinione pubblica francese, portando il Governo a prospettare una riforma del sistema scolastico, nelle cui intenzioni dovrebbe comportare una differenziazione a partire dal *collège*, attraverso un test di posizionamento, volto a valutare il livello di ciascun studente e a inserirlo in uno dei tre gruppi presenti. Questo disegno riformistico, tacciato di accrescere l'inerzia del sistema d'istruzione francese, richiederà l'assunzione di nuovi insegnanti. Cfr. <https://www.education.gouv.fr/college-ce-qui-change-pour-les-eleves-de-6e-la-rentree-2023-344017>

Per ciò che riguarda le misure intraprese dal Governo spagnolo, con la *Ley Orgánica 2/2006 de la Educación* e poi con il *Real Decreto 1834/2008*, la formazione iniziale per gli insegnanti di scuola secondaria è stata collocata come istruzione terziaria di secondo livello, secondo il modello consecutivo. In particolare, per possedere il titolo per l'abilitazione all'insegnamento nell'istruzione secondaria occorre conseguire 60 ECTS, che includono insegnamenti pedagogico-didattici, psicologici e finalizzati alla gestione della classe, nonché 16 ECTS destinati al *practicum* che comprende il tirocinio e la tesi finale. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2008/11/08/1834/con>

Si desidera concludere portando l'attenzione sulla fase di avviamento alla professione e sul reclutamento poiché momenti chiave per ampliare e puntellare quanto appreso all'interno del percorso e per conferire il giusto riconoscimento contrattuale, così rendendo attrattivo un ruolo tanto delicato e cruciale.

Entrambe queste fasi mostrano differenze tra i contesti nazionali; in particolare, il momento dell'avvio può esser parte della formazione iniziale e quindi da completare per partecipare al concorso per entrare nella scuola, come avviene in Francia e, in maniera simile, in Germania, dove permette di sostenere l'esame di Stato, nonché in Austria, in cui la fine del periodo di prova e il superamento di un esame universitario determinano il conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento. In taluni paesi, in cui il reclutamento si basa su un sistema di accreditamento, la fase di avvio alla professione segue alla formazione iniziale: in Irlanda, bisogna completare il programma di avvio alla professione per essere accreditati presso il *Teaching Council of Ireland*, così come in Scozia, dove ai neo-docenti è richiesto di svolgere un periodo di prova obbligatorio per poter presentare la domanda di accreditamento. Altre dissomiglianze sono riscontrabili prendendo in esame la durata, solitamente di un anno, ma vi sono realtà che prevedono anche due anni,³⁴ e la definizione e strutturazione delle attività, nondimeno, si registra la tendenza a rendere obbligatoria la fase di avvio, misura che ha dimostrato di produrre effetti positivi in termini di tassi di frequenza.

UN'OCCASIONE PERSA?

L'analisi delle misure portate avanti in altri Paesi offre una valida prospettiva per riflettere su quanto, in ogni contesto nazionale, la formazione dei docenti sia l'esito di continui compromessi che, gioco-forza, escludono la possibilità di individuare un modello perfetto o di astrarre la bontà di una prassi, pensando possa funzionare ovunque e con pari efficacia. Tale operazione di mediazione è connaturata a ogni disegno riformistico e può trovare un importante sostegno in una giu-

³⁴ Nello specifico, Lussemburgo, Malta, Norvegia e Ungheria richiedono due anni di avvio alla professione. Cfr. Commissione europea, EACEA/Eurydice, *Insegnanti in Europa: carriera, sviluppo professionale e benessere*, cit.

sta valutazione di quanto fatto precedentemente e di ciò che si vuole realizzare. Ciò è particolarmente vero per la formazione dei docenti, snodo centrale, verso il quale convergono tensioni tra tradizioni e richieste attuali, tra mezzi e finalità, tra i diversi poteri e istituzioni che sono coinvolti.

Tali tensioni mostrano configurazioni e sollevano problemi peculiari ai contesti e una attenta analisi può aprire un'ulteriore strada per comprendere la storia e l'attualità di un sistema d'istruzione, in che termini siano articolate le sue finalità e i modi in cui queste si irradiano nel profilo professionale del futuro insegnante.

Particolarmente attenta nel ricordare l'importanza di un'attenta contestualizzazione, la comparazione, nella pluralità dei suoi metodi e approcci, ha molto da offrire per distinguere i significati di siffatta eterogeneità, cifra distintiva dei modi, delle prassi, degli scopi alla base dei percorsi di formazione nelle singole realtà nazionali.

Volgendo lo sguardo verso il nostro, verso le vicende che hanno accompagnato la nascita e gli sviluppi della formazione iniziale degli insegnanti in Italia, queste sono state contrassegnate, in larga misura, da una pari – e per certi aspetti paradossale – presenza di inerzia politica e foga riformistica, deleterio sostrato delle ben note criticità: il mancato collegamento tra formazione e reclutamento, l'assenza di una raccolta dati per poter prospettare aggiustamenti, nonché il precariato e uno scarso ricambio generazionale, attestato dall'età dei docenti in ruolo, decisamente più alta della media europea.

Affrontare tali problemi e pensare – in modi che siano accorti e misurati – gli strumenti concettuali, didattici e metodologici del professionista che si vuole formare abbisogna di una intenzionalità che miri oltre il frangente momentaneo. Ebbene, il percorso ormai prossimo a iniziare pare essere appiattito sulla sola urgenza, con l'effetto di avere una sommatoria arraffazzonata di contenuti che si pretende siano assimilati e digeriti in un tempo che nulla ha a che vedere con finalità realmente formative. L'impressione è che si giochi sempre al ribasso, riempiendo con un elenco piatto di competenze l'assenza di una seria progettualità, senza la quale si rischia di svilire un momento essenziale per la costruzione dell'identità professionale a una sorta di dazio per ottenere un'abilitazione.

Come insegnare a insegnare filosofia. Tradizione, innovazione, ritardi

Pasquale Terracciano

INTRODUZIONE

La legge n. 79 del 29 giugno 2022 e il DPCM pubblicato il 25 settembre 2023 sono intervenuti nella nuova definizione del percorso di formazione dei docenti delle scuole secondarie. La discrasia temporale tra legge e decreto testimonia di un ritardo che, al di là delle contingenze politiche che lo hanno determinato, si teme eloquente per la considerazione che il mondo politico ha dell'insegnamento. In ogni caso, tali recenti cambiamenti nella normativa della formazione iniziale coinvolgono particolarmente quei settori in cui uno degli sbocchi principali è l'insegnamento. Tra di essi certamente vi è la filosofia.

Nonostante questo fatto, si riscontra per ora un certo silenzio nel mondo accademico della filosofia e nelle sue rappresentanze istituzionali a riguardo dei nodi, delle criticità come pure delle eventuali possibilità della nuova modalità di formazione. Non troppi anni fa la rimodulazione delle classi di concorso, accusata di sfavorire i laureati in filosofia, aveva portato tutti i Presidenti delle diverse Società italiane di Filosofia a protestare pubblicamente con una lettera al *Corriere della Sera* (maggio 2017).¹ Questa volta è diverso. Dipende probabilmente anche dal fatto che quando è stato infine promulgato il DPCM, il cronoprogramma stabilito dal Ministero dell'Istruzione e del Merito ha costretto tutti a una corsa affannosa, rendendo difficile il distendersi del pensiero e nullo lo spazio di intervento per mutarne gli indirizzi.

Delineiamo il quadro che si è venuto a creare. Per accedere alla professione di docente di filosofia nella scuola secondaria, sono stati creati diversi percorsi universitari abilitanti, a seconda del pregresso dell'a-

¹ https://www.corriere.it/scuola/universita/17_maggio_03/protesta-filosofia-contro-riforma-cosi-nuovi-prof-meno-preparati-67dbf3f0-3019-11e7-a298-52518e2719d0.shtml

spirante docente. Al termine di tali percorsi i docenti abilitati dovranno possedere competenze disciplinari, pedagogiche, didattiche e metodologiche. Nella formula più generale, bisognerà dunque ottenere, in aggiunta alla laurea, una parte di crediti (CFU) pedagogici, una parte di crediti di psicologia, una parte di crediti di diritto (legati alla legislazione scolastica) e infine una parte di crediti per le didattiche disciplinari.

Questa ‘stanza’ di didattica disciplinare, diversa a seconda delle classi di concorso, può essere uno degli elementi del decreto da salutare in maniera positiva: senza farsi travolgere dall’entusiasmo, ma cercandone, con l’ottimismo della volontà, i possibili elementi forieri di sviluppo fruttuoso. Essa dovrebbe infatti costituire il vero luogo di incontro tra le competenze disciplinari e quelle pedagogiche, consentendo di approfondire, nel caso delle due classi di concorso A-18 (Filosofia e scienze umane) e A-19 (Filosofia e storia), la didattica della filosofia (in una fase in cui, come vedremo, essa è sottoposta a molte sollecitazioni). Se si sta agli allegati che definiscono nello specifico gli obiettivi formativi minimi, quello spazio è al tempo stesso esteso nei compiti e un po’ asfittico nelle prospettive: dovrà servire a insegnare al futuro docente le modalità di valutazione e autovalutazione, le opportunità delle tecnologie nell’apprendimento disciplinare; nonché a individuare i nuclei fondanti della filosofia e le caratteristiche del linguaggio specifico disciplinare; e dunque i «contenuti scientificamente più rilevanti e didatticamente più utili». Infine, ad apprendere a progettare attività di insegnamento per la costruzione dei curricula e delle programmazioni sotto il cappello delle *Indicazioni nazionali* sulla didattica disciplinare. Si rimanda, dunque, nello specifico dell’insegnamento, alle *Indicazioni Nazionali* del 2010² che sono state approfondite e aggiornate dagli *Orientamenti per l’apprendimento della Filosofia nella Società della Conoscenza* del 2017.³

² DM 7 ottobre 2010, n. 211, *Schema di regolamento recante «Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei 4 piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all’articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all’articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento*, in “Gazzetta Ufficiale”, n. 291 del 14 dicembre 2010, Supplemento Ordinario n. 275.

³ MIUR - Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, *Orientamenti per l’apprendimento della filosofia nella società della conoscenza*, a cura del Gruppo tecnico-scientifico di Filosofia, 2017. [online]. Si

Per indirizzare e valutare l'efficacia di questa 'stanza' di didattica disciplinare, andrà dunque verificato il modo in cui si svilupperà l'incontro tra il perseguimento degli obiettivi formativi minimi e le *Indicazioni nazionali* che fanno da cappello al percorso. *Indicazioni nazionali e Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia* per un verso determinano il percorso, ma per altro verso sono principalmente rivolti ad allargare e arricchire le nuove prospettive e le nuove pratiche didattiche. È un groviglio determinato anche dal succedersi di diverse volontà politiche e, dunque, da diversi punti di vista e diversi gruppi portatori di interessi eterogenei. Appare quindi utile riprendere in mano, almeno rapidamente, i fili del dibattito all'interno della disciplina sulle sfide e i modi dell'insegnamento della filosofia.

IN PRINCIPIO ERA GENTILE

Il tema è caldo. Il 2023 è stato l'anniversario della Riforma Gentile; un anniversario in cui vi sono certamente stati importanti convegni, ma che è stato comunque poco tematizzato, mi pare, nel dibattito pubblico generalistico; e certamente è passato abbastanza in silenzio tra i filosofi. Non è questa la sede per interrogarsi sulle motivazioni di questo accadimento. Certo quella gentiliana è un'eredità pesante. Ciò è tanto più vero al riguardo della filosofia. Del resto, la prima opera sistematica di Giovanni Gentile fu il *Sommario di Pedagogia come Scienza Filosofica* (1913-1914), in cui viene prospettata la riduzione della pedagogia a filosofia, elemento che forse spiega un primo dato da tenere in conto: la persistente resistenza 'disciplinarista', piuttosto forte tra i laureati in filosofia, rispetto agli specifici elementi pedagogici presenti nei percorsi di formazione. Soprattutto, tale eredità coinvolge la messa a terra del rapporto hegeliano tra filosofia e storia della filosofia, che avrebbe

tratta di un vademecum non prescrittivo, che presenta dunque solo carattere di approfondimento e possibile cornice di dibattito: nelle sue stesse parole «una sorta di bussola, per orientarsi nel complesso scenario della società della conoscenza e della realtà contemporanea». Cfr. più in generale A. Caputo, *Per una rilettura ragionata dei recenti 'Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza'. Possibilità e criticità della proposte (singolare o plurale?)*, in "Logoi.ph – Journal of Philosophy", IX [2017], n. 3, pp. 425-450.

determinato l'impianto storicistico dell'insegnamento della filosofia in Italia e, innanzitutto, il suo legame con la storia (il fatto cioè che nei licei lo stesso docente insegni sia filosofia che storia). Va aggiunto, al tempo stesso, che talvolta si ha l'impressione che Gentile venga usato come un *punching-ball* polemico per riassumere le debolezze tutte del sistema scolastico italiano. A tal proposito, sul piano specifico dell'insegnamento della filosofia, andrebbe pur ricordato che la riforma Gentile non prevedeva di seguire pedissequamente il susseguirsi della storia della filosofia: da allievo originale di Hegel, Gentile sapeva benissimo che la storia della filosofia non è una galleria di opinioni. La proposta gentiliana, che superava l'impianto sistematico precedente incentrato su compendi di psicologia, logica ed etica, imponeva piuttosto la lettura commentata di alcuni classici della filosofia preceduti da un breve inquadramento storico. Furono gli aggiustamenti del ministro De Vecchi di Val Cismon (in personale contrasto con Gentile, nell'obiettivo di fascistizzare più direttamente scuola e università) a stravolgerne l'impianto portando dunque al centro i compendi di storia della filosofia.⁴

Ricordare questi elementi non vale ovviamente a difesa dell'attualità della riforma Gentile: del resto, in un mondo geopoliticamente mutato e in cui è vorticosa la rapidità delle trasformazioni tecnologiche, non dovrebbe essere elemento né di scandalo né di sorpresa che delle proposte fatte un secolo fa appaiano drammaticamente desuete. Ed è del resto un'impressione radicata che la situazione italiana dell'insegnamento sia divenuta sempre più problematica anche perché l'orizzonte di senso (ampiamente inteso) che caratterizzava il modello gentiliano ha perduto legittimità culturale e didattica, e le cornici successive vi sono sempre state in qualche misura giustapposte, in maniera un po' sbilenca.

La cosa più difficile, a prescindere dalle possibili innovazioni, è in effetti proprio ricostruire un orizzonte di senso entro cui inserire le proposte di riforma. Ma detto ciò – e assunto che tale operazione non può certo essere risolta qui – sul piano dell'insegnamento della filosofia non siamo completamente fermi a Gentile e De Vecchi: nei decenni scorsi, soprattutto a partire dalle sperimentazione 'Brocca' del 1992, ci stati alcu-

⁴ Al riguardo dell'atteggiamento tiepido di Gentile al riguardo dei manuali K. Colombo, *La pedagogia filosofica di Giovanni Gentile*, Milano, FrancoAngeli, 2004.

ni mutamenti rilevanti nelle modalità dell'insegnamento, tese innanzitutto a integrare il modello «storico» con quello «per problemi», all'interno di un più generale progressivo abbandono della pedagogia per obiettivi in favore della didattica per competenze. Soprattutto si è riportata l'attenzione sulla lettura diretta dei testi filosofici e si è inteso ribadire l'autonomia del docente nella definizione dell'offerta formativa.

Una maggiore definizione delle scansioni storiche attraverso cui si è strutturato l'insegnamento della filosofia in Italia – che non possono essere qui affrontate nel dettaglio – aiuterebbe insomma a collocare più esattamente i termini della questione, a cogliere meglio mutamenti e persistenze. Altrettanto utile sarebbe anche un costante monitoraggio su come davvero si insegna la filosofia nelle classi, con quali metodologie e con quali approcci, al di là delle indicazioni ministeriali, della cui visione oscillante tra il grandioso e l'asfittico abbiamo già detto. Questo monitoraggio purtroppo non c'è, e sarebbe invece di grande interesse.

FUORI TEMPO MASSIMO: UN DIBATTITO DA RIPENSARE

In coincidenza con l'anniversario della Riforma Gentile è stato pubblicato da Massimo Mugnai un volume dall'emblematico titolo *Come non insegnare filosofia*.⁵ La proposta di Mugnai, che è stato professore di Storia della logica presso l'Università di Firenze e la Scuola Normale Superiore di Pisa, è quella di superare integralmente l'impianto storicistico che caratterizzerebbe l'«insegnamento tradizionale» della filosofia nelle scuole italiane, in favore (del ritorno?) di uno sistematico, svolto in qualche misura in maniera simile a come si affrontano a scuola la fisica o la biologia (e dunque fondamenti di etica, di logica, etc). Si tratta di una proposta che va oltre – e in parte sorvola – un tratto tipico delle progressive messe a punto degli scorsi decenni, che hanno lavorato, come detto, per offrire margini di autonomia al docente e soprattutto per superare l'alternativa tra metodo storico e metodo per problemi, riconoscendo a entrambi diritto di cittadinanza nelle aule scolastiche italiane. Più in generale, almeno dalla già citata sperimentazione Brocca, quell'approccio storicistico e nozionistico, e per di più incentrato sulla

⁵ M. Mugnai, *Come non insegnare la filosofia*, Milano, Raffaello Cortina, 2023.

sola lezione frontale, è sempre meno praticato. Anche per questo colpisce un po' la tempistica dell'intervento.

Non è questa la sede per discutere analiticamente del libro di Mugnai, che ha in ogni caso il merito di aver ripreso un dibattito ciclico epperò ancora irrisolto: come migliorare, e dunque come cambiare, l'insegnamento della filosofia in Italia. E il dibattito intorno al libro potrà essere salutare. C'è però un elemento sintomatico rispetto alla prospettiva qui assunta che va subito esposto, e che esula dalla specifica battaglia antistoricistica che muove Mugnai: mi riferisco allo spazio piuttosto ridotto che viene riservato alla didattica e alla formazione più ampiamente intese, lasciando un po' l'impressione che le si consideri questioni fumose, culturalmente poste su basi fragili e politicamente frutto di un'egemonia ministeriale delle discipline psico-pedagogiche. Sono considerazioni non così originali, e che in questo caso, mi pare, non rafforzano la proposta dell'autore.

Il libro di Mugnai parte dalla constatazione di una scarsa capacità filosofica riscontrabile nelle ragazze e nei ragazzi che, dopo aver terminato le scuole secondarie, concorrono all'accesso per la classe di Filosofia alla Scuola Normale di Pisa: capacità da intendersi innanzitutto come attitudine al dibattito critico, alla nitidezza argomentativa e alla postura teoretica da opporsi invece alla ripetizione più o meno scolastica di testi manualistici mal digeriti. Egli individua la responsabilità di tale scarsa propensione alla problematizzazione nella scuola gentiliana – più nello specifico gariniana, essendo imputata a *Filosofia come sapere storico* di Eugenio Garin⁶ un ruolo emblematico nell'egemonia storicistica nella scuola e nell'università italiana. Quella scuola inchioda il docente a programmi appiattiti sull'inquadramento storico e su una ferrea cronologia; a loro volta i manuali si adeguano a tale modello. Tralasciando quanto questo modello sia corrispondente alla realtà di ciò che accade nelle aule, sorge spontanea in realtà una prima domanda: siamo sicuri che quella scarsa capacità filosofica non dipenda anche – e forse piuttosto – dalla carenza di un percorso formativo efficace per gli insegnanti? Mi pare manchi cioè alcuna riflessione sul possibile ruolo che, nel bene o nel male, potrebbe avere la formazione iniziale del laureato in filosofia che vuole intraprendere la strada del professore liceale

⁶ E. Garin, *La filosofia come sapere storico*, Bari, Laterza, 1959.

di filosofia. Eppure, questo elemento sembra a chi scrive decisivo, e rimanda a propria volta a una domanda, fatta già da altri, alla quale cui si perdonerà se la stringatezza conferisce un tono di impertinenza. E cioè: se i docenti non riescono a trasmettere competenza filosofica, la colpa è di Gentile o Garin, o forse non anche di chi, attraverso la trasmissione universitaria delle competenze disciplinari, non forma adeguatamente i futuri professori di scuola, magari perché disdegna la didattica della filosofia?⁷

Studiare filosofia, fare ricerca in ambito filosofico, insegnare filosofia sono cose collegate, ma non sono la stessa cosa. Ciò è particolarmente vero nel modo in cui è strutturato l'attuale sistema universitario, che prevede nel suo percorso principalmente esami orali e la scrittura di una tesi, e molta minore attenzione a simulazioni di lezione o prove di dibattiti, ad esempio. Non sono la stessa cosa, a maggior ragione, in una fase in cui vi sono profonde mutazioni tecnologiche in atto che per un verso mutano i modi e i metodi della filosofia e per altro verso coinvolgono le stesse strutture cognitive delle studentesse e degli studenti. Non è un paradosso, in ogni caso, il fatto che la formazione sia ancora più fondamentale quando si intenda rideterminare il modo in cui fare filosofia nell'istruzione superiore e si voglia superare la pigra carrellata della storia della filosofia (se si è convinti che così davvero venga universalmente insegnata in Italia la disciplina) per costruire innanzitutto una capacità critica di impostare i problemi filosofici. Il ruolo del docente diventa cioè, se possibile, ancor più delicato. Deve essere lui che attraverso la progettazione di percorsi didattici potrà costruire un itinerario maieutico e comunque superare l'alternativa tra metodo storico e metodo problematico: o in qualunque modo si intenda vada insegnata la disciplina. Ma potrà farlo nella maniera migliore se avrà avuto una formazione specifica in tal senso, che gli possa consentire di modulare al meglio le sue competenze disciplinari.

Conoscere la filosofia non sempre corrisponde alla conoscenza delle pratiche didattiche, a maggior ragione se la sfida del docente si intende in maniera vasta: sviluppare pratiche argomentative, educare al rapporto con gli autori, aiutare a interrogarsi sullo statuto del vero e

⁷ Cfr. M. De Pasquale, *A proposito di Come non insegnare filosofia a scuola*, in "Comunicazione Filosofica – SFI", LI [2023], n. 2, pp. 92-106; p. 93.

del falso, specie quando i confini di essa diventano problematici nella stessa accademia, e certamente difficilissimi da decifrare nell'infosfera. Nell'*educere* il docente svolge una decisiva attività di mediazione, che deve per forza di cose essere calibrata sugli interlocutori che di volta in volta ha di fronte.⁸ Ma ora gli interlocutori che ha di fronte vivono immersi in un flusso di dati e notizie davvero vorticoso che ne determina mutamenti nelle capacità di attenzione, nei processi di memorizzazione e nella stessa definizione del sé. Andando oltre il libro di Mugnai, si ripropone nuovamente la domanda: siamo sicuri che nello svolgere un tal compito i docenti non debbano avere una formazione che vada oltre le loro competenze disciplinari?

La competenza disciplinare non è una fortezza da difendere dall'assedio delle teorie pedagogiche e delle metodologie didattiche. Si tratta di alleate; l'obiettivo è sviluppare al meglio quelle capacità critiche di cui si denuncia la mancanza. Da questo punto di vista, un misero storicista, potrebbe addirittura azzardarsi a obiettare che la stessa abitudine di situare i problemi e le teorie nel loro contesto storico promuove proprio il pensiero critico (certo, non una prerogativa della sola storia della filosofia) così come la capacità di mettere in discussione le conoscenze e le convinzioni della propria tradizione culturale. La filosofia è sì arte dell'argomentare, di cui vanno apprese le tecniche, ma è anche capacità critica e 'filologica', distinzione del vero, del verosimile, del falso e del falsificato: e questo, nella vita degli uomini e non in quella delle idee, è il portato di una più lunga tradizione umanistica. Tale approccio, all'interno del percorso di formazione dei docenti, è, ad avviso di chi scrive, ancora pertinente e strategico, poiché prepara gli insegnanti a guidare gli studenti non solo nella comprensione dei contenuti disciplinari, ma anche nell'acquisizione di competenze fondamentali per la messa in discussione dei testi che leggono. Si potrebbe pure sostenere, in punta di piedi, che nella tradizione vi è una pluralità di filosofie, di domande e metodi di ricerca, di modelli di razionalità e di linguaggi, che continua a suggerire di guardare piuttosto che alla Filosofia alle diverse filosofie, nel tempo e in ogni epoca. Filosofia si dice in molti modi, cioè si è fatta e si è insegnata in molti modi. E l'abitudine alle diversità delle

⁸ Cfr. J. Rhobeck, *Trasformazioni didattiche*, in "Logoi.Ph – Journal of Philosophy", I [2015], pp. 147-160.

filosofie è forse a maggior ragione utile adesso, nel momento in cui una delle sfide, senza cadere in manierismi, è ampliare e maneggiare con buon senso il canone, rendendolo meno eurocentrico e meno androcentrico. Il continuo rafforzamento della pluralità delle filosofie, sia sul piano storico che sul piano disciplinare, dovrebbe allora essere un buon punto di sintesi. Non a caso, anche chi patrocina il superamento dell'insegnamento storico della filosofia conviene su questo elemento.⁹ Ma lascio stare questi elementi, che ho richiamato perché uno dei punti qualificanti il testo di Mugnai è il privilegiamento di una specifica idea di filosofia, quella che ha uno speciale rapporto con la verità, e un rapporto sospettoso verso le pluralità offerte dalla storia.

Al di là dei singoli punti di accordo o di disaccordo, temo infatti che la proposta sia in ritardo sull'epoca, e non solo perché lo spauracchio polemico è un libro del 1959 (il già citato *Filosofia come sapere storico*) su come fare nel concreto la ricerca storico-filosofica (e che non ha dunque ambizioni didattiche). Intendo che il problema del 2023 dell'insegnamento della filosofia non è la scelta tra l'insegnamento storico o l'insegnamento per problemi, ma sui modi per far fronte didatticamente a una mutazione in atto. Al riguardo della rapidità della mutazione mi limito a registrare che nel lasso di tempo intercorso tra la Legge e il DPCM sulla formazione iniziale degli insegnanti (15 mesi, dal giugno 2022 al settembre 2023) sono stati resi accessibili i primi software, rapidamente diffusisi, di intelligenza artificiale (di cui il più noto è ChatGPT). Potrebbero rivelarsi una bolla di sapone, eppure, la netta impressione è che al riguardo della conoscenza, dei modi della sua produzione e valutazione, sia cambiato il panorama: mentre si stava stampando una mappa cartacea, si è reso necessario un aggiornamento radicale. Lo dico non per fare previsioni o per iscrivermi a una schiera tecnoutopista o, viceversa, tecnoapocalittica, quanto perché in questo contesto di rapide evoluzioni, mi pare che la soluzione più sensata sia quella di puntare innanzitutto sugli insegnanti e sulla loro formazione. Per quanto ci riguarda in questa sede si tratta di una sfida che non credo possa essere affrontata solo all'interno delle discipline, e a maggior ragione non attraverso un anacronistico braccio di ferro tra analitici e

⁹ M. Piras, *La filosofia: dalla storia all'argomentazione*, in A. Savoia, C. Giunta (a c. di), *Cosa insegnare a scuola. Qualche idea sulle discipline umanistiche*, Trento, IPRASE, 2013, pp. 15-24.

storicisti, ma solo in un'alleanza tra competenze disciplinari e competenze didattiche, all'interno di un quadro capace con rapidità di leggere e assorbire i fenomeni in atto.

Ciò che è problematico allora è la più generale mancanza di un'idea condivisa del ruolo della scuola all'interno della società e, di conseguenza, della figura del docente, figura chiamata a svolgere tanti diversi ruoli, e con diverse parcellizzate competenze, ma senza una coerenza di fondo.

In quest'epoca di cambiamenti accelerati e paradigmi filosofici in evoluzione, la recente riforma della formazione dei docenti di filosofia si presenta dunque come una risposta tardiva, da riempire di contenuti e significati attraverso un dibattito ampio. Pare in ogni caso chiaro che il ruolo del docente, sempre più complesso e influenzato dalle dinamiche tecnologiche, richieda una preparazione che vada al di là della mera conoscenza filosofica: da questo punto di vista il dibattito interno alla disciplina sembra andare in direzioni diverse, che al netto di alcune proposte generalmente condivisibili – rafforzare gli spazi di dibattito filosofico, puntare a una maggiore capacità di impostare problemi filosofici – rischia di non cogliere la vera portata delle sfide in corso, spuntando anzi le poche armi a disposizione.