

UNA FORMAZIONE QUALIFICATA DEGLI INSEGNANTI SECONDARI CONNESSA AL RECLUTAMENTO: SARÀ LA VOLTA BUONA ?

GIUNIO LUZZATTO
UNIVERSITÀ DI GENOVA

Abstract: Nella letteratura internazionale ci si riferisce sistematicamente al docente come a un *reflective practitioner*, impegnato in un processo continuo tra teoria, esperienze sul campo da essa orientate, ritorno ‘di riflessione’ e ulteriori percorsi avanti-indietro. Nel percorso formativo attuale i 24 CFU, previsti come conoscenze educative di base per presentarsi ai concorsi, sono divenuti la sola formazione all’insegnamento, aggiuntiva rispetto all’acquisizione delle conoscenze disciplinari. Per valutarne l’assoluta insufficienza si deve osservare che sono ‘occasional’, non rientrano in una programmazione didattica. Nel Decreto del 2017, che conteneva delle indicazioni positive, che però non hanno avuto corso, il triennio formativo prevedeva nel primo anno un Corso universitario e nel successivo biennio attività in sede scolastica. Fermo restando che, come è ovvio, la gestione organizzativa del Corso è responsabilità di un Ateneo e quella del biennio compete a una struttura scolastica, va sancito che università e scuola devono progettare congiuntamente la formazione affinché questa costituisca un percorso pienamente integrato.

Keywords: formazione, reclutamento, integrazione, programmazione.

Premessa

Il presente volume esce a una certa distanza temporale dal Seminario di Lecce che ha dato origine al volume stesso; il gruppo redazionale ci ha perciò autorizzato a modificare il contributo fornito allora, allo scopo di tener conto di situazioni che si sono a loro volta modificate.

Per quanto concerne il mio tema, le modifiche ci sono state, e sono rilevanti; il testo è stato perciò aggiornato, ma ho voluto mantenere il titolo. Esso formula un interrogativo, ma appare carico di una speranza che ho voluto riproporre, anche se essa in quel momento sembrava ben fondata, e oggi lo è purtroppo molto meno.

1. Trenta anni di tentativi

La legge 341 del 1990 ha definito i percorsi universitari per la formazione degli insegnanti: una Scuola di specializzazione post-laurea per i docenti secondari, un Corso di laurea per i primari. Era una innovazione profonda: un insegnante secondario qualificato non può limitarsi infatti alla preparazione disciplinare (titolo di laurea, sufficiente fino ad allora), né un primario limitarsi al diploma secondario (l’Istituto Magistrale)¹. La prima attuazione della legge ha richiesto quasi un decennio: Decreto del 1998, con inizio quell’anno per il Corso, nel 1999 per la Scuola (SSIS). Il Corso di

¹ La legge non giungeva per mera volontà politica; come risulta dai testi più antichi tra quelli citati in bibliografia, per decenni il problema era stato ampiamente discusso dagli studiosi, con precise proposte che venivano così raccolte.

laurea ha poi avuto le trasformazioni derivanti dalle modifiche generali del sistema dei titoli accademici, ma ha mantenuto comunque, nel tempo, le caratteristiche principali; esamineremo qui l'altra parte, quella destinata agli insegnanti secondari, che ha visto invece un profluvio di variazioni. Purtroppo, nessuna di tali variazioni è stata correttamente basata su una analisi di ciò che fosse apparso inadeguato nella soluzione precedente: ogni nuova maggioranza politica, e addirittura ogni Ministro, ha voluto realizzare proprie scelte definite a priori.

Non analizzeremo in dettaglio la vicenda, limitandoci a individuare un limite complessivo che tutte le soluzioni hanno presentato. I percorsi universitari post-laurea che, in rapida successione, sono stati posti in essere hanno sempre avuto natura 'abilitante': il titolo conseguito costituiva la condizione per partecipare ai concorsi di reclutamento nella scuola pubblica (ed era altresì richiesto per l'assunzione in scuole paritarie).

Peraltro, il reclutamento 'ordinario' dei docenti pubblici attraverso il concorso, la procedura cioè non solo corretta ma addirittura prescritta dalla Costituzione, ha rappresentato, negli anni, solo una delle forme di assunzione; il diffondersi abnorme di supplenze, e la grande dimensione numerica del conseguente precariato (organizzato in 'graduatorie'), hanno determinato diffuse sollecitazioni a procedure straordinarie; in molti casi queste sono poi risultate addirittura prevalenti (e di molto) rispetto a quelle ordinarie. L'effettiva opportunità, per gli abilitati, di partecipare a bandi con numeri di posti paragonabili a quelli degli aspiranti si è andata così riducendo; masse di abilitati in attesa per anni non di un 'posto', ma della possibilità di concorrere per conseguirlo, hanno ridotto la stessa credibilità di un sistema che era stato costruito sulla base di una ipotesi rivelatasi solo teorica². Tale assenza di credibilità ha anche un ruolo decisivo nella scelta di lavoro dei neo-laureati: la prospettiva di iniziare un nuovo periodo di studio, la cui conclusione è un futuro incerto e un presente di supplenze precarie, scoraggia chiunque abbia una qualsiasi diversa occasione, e perciò tutti i migliori.

In termini istituzionali, il mero buonsenso suggerisce già che le normative sulla formazione alla professione e quelle sull'accesso alla stessa dovrebbero essere deliberate congiuntamente, per potersi raccordare, ed è ciò che avviene in tutti i Paesi con i quali l'Italia deve confrontarsi; nel periodo considerato, i nostri provvedimenti circa la formazione e quelli circa il reclutamento sono stati invece assunti senza adeguati raccordi, e talora senza alcuna coerenza.

2. Il Decreto 59 del 2017

Il Decreto Legislativo 59 del 2017, in attuazione di una delega prevista nella legge 107 del 2015, innova radicalmente la situazione sopra denunciata. Anziché destinare un Corso universitario abilitante a laureati che potranno poi spesso non utilizzare quanto acquisito nel Corso (con frustrazione loro e con spreco di risorse per l'istituzione che li forma), il Corso viene inserito in un percorso formativo triennale successivo al concorso di ingresso e gestito in parte dall'Università e in parte dal sistema scolastico: la valutazione positiva al termine di tale percorso determina l'assunzione a tempo indeterminato.

² Sempre in teoria, il numero di posti disponibili per l'accesso al percorso universitario abilitante avrebbe dovuto essere raccordato con le prospettive di una opportunità di assunzione; ciò è risultato nei fatti impossibile, soprattutto per quanto sopra osservato.

Il vincitore nel primo anno ha il compito di frequentare, a tempo pieno, il Corso universitario destinato appunto ai vincitori; nel biennio successivo, qualora il Corso si sia concluso positivamente egli viene destinato a classi dell'ordine di scuola per il quale ha concorso, e ivi svolge una attività didattica guidata da docenti scolastici esperti. Il detto triennio costituisce una preparazione alla professione che appare adeguata per dare qualità a coloro che svolgeranno una funzione dalla quale dipende il futuro del Paese. Il provvedimento che qui ricordiamo ha voluto altresì evitare che il concorso di accesso giudicasse un futuro insegnante solo sulla base delle competenze disciplinari costituenti il nucleo fondante della laurea magistrale (LM) conseguita; prevede perciò che attraverso insegnamenti opzionali all'interno della laurea, o attraverso successivi insegnamenti aggiuntivi, il candidato debba aver acquisito anche almeno 24 Crediti (CFU) nelle aree scientifiche pedagogico-didattiche.

La soluzione adottata appariva in grado di garantire in partenza il raccordo tra formazione alla professione e reclutamento, quel rapporto finora mancato che -come abbiamo osservato poco fa- ha determinato il fallimento delle soluzioni precedenti. Il ribaltamento dell'ordine tra i due momenti è significativo non solo per questo motivo, ma anche perché definisce un compito rilevante per la fase nella quale inizia il lavoro del nuovo insegnante: si tratta del suo valido inserimento nel sistema educativo, attraverso una attività detta *induction* nelle realtà del mondo anglosassone, che pongono estrema attenzione a questo percorso (tema del tutto ignorato nella storia dell'organizzazione scolastica italiana).

Erano questi gli elementi che, nel 2017, facevano sperare che fosse la volta buona.

3. La marcia indietro del 2018

Ancora una volta, un cambio di governo ha indotto il nuovo Ministro a cancellare le soluzioni precedenti, questa volta prima ancora che fossero messe in opera. Il triennio di formazione/inserimento, con un primo anno destinato esclusivamente allo studio, è stato sostituito³ dalla mera caratterizzazione del primo anno di ordinario servizio in termini equivalenti all'anno 'di prova' già tradizionalmente previsto e da sempre rivelatosi inconsistente come momento formativo (e comprensibilmente inutile come asserita 'verifica').

Tra gli effetti della modifica soppressiva vi è il fatto che i 24 CFU, previsti come conoscenze educative di base per presentarsi ai concorsi, sono divenuti la sola formazione all'insegnamento aggiuntiva rispetto all'acquisizione delle conoscenze disciplinari. Per valutarne l'assoluta insufficienza non si tratta di discutere in termini quantitativi se 24 CFU siano molti o pochi; si deve invece osservare che sono 'occasionalisti', non rientrano in una programmazione didattica (bell'esempio, per chi dovrà cercare di curarla nel suo lavoro!). Si deve certo ammettere che anche le precedenti esperienze dei cicli universitari abilitanti erano state deboli dal punto di vista di una programmazione organica e soprattutto collegiale: nel 1999 la SSIS la aveva almeno impostata sulla carta, mentre le soluzioni successive sono state mere addizioni di insegnamenti impostati indipendentemente l'uno dall'altro. Per i futuri insegnanti, aver inserito nel proprio piano di studi, prima della LM o dopo, singoli corsi su tematiche educative non ha nulla a che fare con una seria preparazione alla professione: dobbiamo riscontrare che questa preparazione oggi non è più prevista, e -

³ Legge 145/2018, art.1, comma 792 (N.B. Il riferimento al numero del comma non è un refuso: molte leggi italiane sono fatte così).

preso atto di ciò- occorre, anziché discutere (come troppi colleghi fanno!) sulla spartizione dei 24 CFU, battersi affinché un percorso formativo degno di questo nome venga reintrodotta.

4. Il cambiamento ora necessario

Capisco bene che proporre oggi al governo, e a tutte le forze politiche, un nuovo provvedimento che rimedi al disastro del 2018 può apparire fuori tempo, nel momento in cui gli effetti del covid-19 mettono addirittura in forse la mera ripresa delle attività scolastiche nell'autunno 2020; ma una politica che sia tale deve saper affrontare, contestualmente, da un lato gli interventi urgenti di salvaguardia per ciò che vi era e d'altro lato le strategie per un futuro di migliore qualità. E, per ciò che riguarda il nostro settore, vari studi internazionali hanno documentato che, tra gli elementi che concorrono al raggiungimento di buoni risultati scolastici, la qualità del corpo docente pesa più di tutti gli altri (più della validità delle strutture edilizie, più dello stesso minor affollamento delle classi).

Purtroppo, proprio in questo periodo sono state compiute, circa il reclutamento degli insegnanti, scelte sulle quali costituirebbe understatement l'affermare che l'attenzione alla qualità non è stata la preoccupazione prioritaria. È certo vero che ridurre il precariato era, nell'immediato, una necessità; ma, come si è detto poco sopra, si tratta non di negare l'esigenza di provvedimenti sull'oggi, ma di garantire che essi si collochino in un percorso che guardi al futuro. Per restare a questo esempio, non si sono visti interventi che evitino, con una drastica riduzione delle supplenze, il ricostituirsi del precariato di domani.

Rilanciare, come mi sembra necessario, la soluzione del 2017 cancellata nel 2018 dà anche un contributo alla riduzione delle supplenze. Prevedere, per i neo-vincitori di concorso, un triennio nel quale essi non siano titolari in una classe comporta infatti il bandire posti in numero maggiore rispetto a quelli necessari per 'coprire' le classi stesse; nel tempo, ciò porterà alla presenza di reclutati in eccesso rispetto alle classi, e quindi all'esistenza di un 'organico aggiuntivo' al quale affidare le supplenze, anzitutto quelle (attualmente frequenti) relative a un intero anno scolastico. È chiaro che quanto qui proponiamo ha un costo: ma anche il profluvio di supplenze costa, e aggiunge il costo sociale a quello finanziario. Inoltre, è inutile affermare, come da varie parti si fa, che l'investimento sulla scuola è strategico come scelta di lungo periodo, se alle affermazioni non seguono i fatti.

Un elemento decisivo, a favore della soluzione che vorremmo far ripristinare, riguarda la attrattività per molti laureati tra i migliori. Nelle attuali condizioni del mercato del lavoro, non sembrano esservi molte altre opportunità, all'indomani stesso del titolo, di acquisire per merito una posizione atta a garantire, sempre per merito, il 'posto fisso'.

5. Qualche riflessione sui contenuti

Abbiamo finora discusso la collocazione istituzionale preferibile, anzi per alcuni di noi necessaria, del percorso atto a formare insegnanti di qualità. Sui contenuti auspicabili per tale percorso sono presenti, nel presente volume, anche altri contributi; voglio qui esaminare solo due aspetti.

Circa il primo aspetto, parto da una considerazione riferita alla soluzione indicata come preferita, quella del Decreto del 2017 poi cancellata. Come già ricordato, il triennio formativo prevedeva nel primo anno un Corso universitario e nel successivo

biennio attività in sede scolastica. Fermo restando che, come è ovvio, la gestione organizzativa del Corso è responsabilità di un Ateneo e quella del biennio compete a una struttura scolastica, va sancito che università e scuola devono congiuntamente progettare entrambe le fasi, affinché queste costituiscano un percorso pienamente integrato. Non bastano perciò generiche espressioni sulla necessità di una collaborazione, e neppure la mera previsione di tutors scolastici per seguire tirocini nell'anno universitario, e simmetricamente di mentori accademici nel corso del biennio scolastico; bisogna anche prevedere veri e propri organismi misti, unitariamente responsabili del contenuto dell'intero progetto didattico. Puntare alla unitarietà è necessario, ma si scontra con convinzioni circa l'esigenza di una formazione 'teorica' prima, delle relative 'applicazioni' dopo: sono convinzioni molto radicate, ma del tutto obsolete. Nella letteratura internazionale ci si riferisce sistematicamente al docente come a un *reflective practitioner*, impegnato in un processo continuo tra teoria, esperienze sul campo da essa orientate, ritorno appunto 'di riflessione', e ulteriori percorsi avanti-indietro.

L'altro aspetto contenutistico che mi preme esaminare ha a che fare non con il percorso professionalizzante, ma con quello che c'è prima. Un futuro docente non può coinvolgersi pienamente nell'idea di trattare la 'sua' materia come elemento di un curriculum nel quale essa dialoga con le altre, qualora nella sua formazione 'disciplinare' la Laurea e poi la LM gli mostrino la disciplina come oggetto chiuso in sé, privo di rapporti culturali con le altre e di interazioni con la società. Riflettere sul significato che la disciplina dovrà avere per quegli studenti che diverranno insegnanti può rappresentare perciò un importante contributo all'analisi che i Corsi universitari di laurea e di LM devono compiere su se stessi. Ulteriori problematiche si pongono nei numerosi casi nei quali le 'cattedre' secondarie raggruppano una pluralità di materie che non vedono una analoga integrazione in un singolo Corso universitario; anche a questo proposito, va superata la deplorabile abitudine delle istituzioni italiane a intervenire separatamente su situazioni che debbono interagire, ignorando tale esigenza di interazione.

6. È 'Didattica' o 'Terza Missione' ?

Per concludere, non voglio mancar di rilevare che nel mondo universitario si è intensificata una tendenza (peraltro presente da sempre) a privilegiare la sola ricerca accademica, quella che garantisce citazioni e h-index, rispetto a impegni nella didattica e nelle interazioni con la società.

Quanto abbiamo qui discusso è un intreccio tra queste due tipologie di impegno; certo, richiede anche uno sviluppo della ricerca didattica, ma questa è a sua volta, spesso, poco considerata.

In tale situazione, avere ottenuto pochi anni fa quella normativa che faceva sperare nella 'volta buona' ha rappresentato quasi un effetto di favorevole congiunzione degli astri; ma, si sa, gli astri girano, e si è determinata velocemente una evoluzione infausta.

Se non vogliamo sperare negli astrologi, dobbiamo cercare di operare affinché il sistema accademico non consideri più come marginali attività come quelle qui discusse. Questo libro dimostra che vi sono anche sedi istituzionali interessate, rappresentate da Rettori sensibili alle attività stesse: occorre volare alto, non fino agli astri ma ben al di sopra delle barriere tradizionali.

Bibliografia

- AA. VV. 1994, *Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario*, CLUEB, Bologna.
- AA.VV. 2012, *Insegnante oggi, insegnante domani*, in Bachelet G., Sacchi G. et al. (eds.), *Idee ricostruttive per la scuola*, P.D., Roma.
- Bonetta G., Luzzatto G., Michelini M., Pieri M.T. (eds.) 2002, *Università e formazione degli insegnanti: non si parte da zero*, Forum, Udine.
- Cappa C., Niceforo O., Palomba D. 2013, *La formazione iniziale degli insegnanti in Italia*, Revista Espanola de Educacion Comparada, 22.
- Corca Costa M. 1988, *La formazione degli insegnanti*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Ghizzoni M. 2019, *Formazione degli insegnanti della scuola secondaria: quale ruolo alle Università? Innovazione didattica e strategie degli Atenei italiani*, Università degli Studi 'Aldo Moro', Bari, pp. 347-363.
- L'Università per la formazione degli insegnanti*, numero monografico Scuola e Città, 1-2,1991.
- Luzzatto G. 1981, *Università e formazione degli insegnanti: aspetti istituzionali*, Istruzione e Formazione Professionale, IV/16, pp. 25-35.
- Luzzatto G. 1999, *Insegnare a insegnare. I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti*, Carocci, Roma.
- Luzzatto G. 2011, *La formazione e il reclutamento dei docenti*, in Campione V., Bassanini F. (eds.), *Istruzione bene comune. Idee per la scuola di domani*, Passigli, Bagno a Ripoli, pp. 247-264.
- Luzzatto G. 2014, *Come reclutare per l'insegnamento i migliori futuri laureati (previa una conclusione corretta per il passato)*, Scuola Democratica, 2, 2014.
- Luzzatto G. 2015, *Formazione iniziale e Reclutamento degli insegnanti: quali contenuti per il Decreto legislativo Delegato?*, Nuova Secondaria, dicembre 2015.
- Luzzatto G. 2018, *Se gli insegnanti restano chiusi nel guscio della disciplina*, lavoce.info, 5 ottobre, 2018.
- Luzzatto G., Pieri M.T. (eds.) 2002, *Università e formazione degli insegnanti: non si parte da zero*, Forum, Udine.
- Nigris E. (ed.) 2004, *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Carocci, Roma.
- Nigris E., Zecca L. 2015, *Student Teacher's Voices: valutazione della formazione iniziale degli insegnanti e sviluppo della professionalità*, in Gemma C., Grion V. (eds.), *Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*, Cafagna, Barletta, pp. 145-162.
- Santoni Rugiu A., Santamaita S. 2011, *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*, Laterza, Bari.
- Tremoloso L. 2015, *La formazione degli insegnanti*, Insegnare, 19 febbraio, 2015.