

Percorsi per insegnare

UNA RIFORMA NECESSARIA

Tante volte in materia di reclutamento sono state introdotte novità normative definite come “storiche” (da ultimo nella legge di Bilancio per il 2019, art. 1, c. 792) e che invece non hanno resistito, per lo più, al cambio di maggioranza. Al contrario, una novità passata “in sordina” ma tuttora vigente, è quella attinente alla modifica del precedente assetto delle disposizioni in materia di reclutamento e formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria, sulla quale appare opportuno soffermarsi proprio per l’attualità del dibattito in corso su come ripristinare una valida formazione iniziale universitaria per i docenti.

Giuseppe Cosentino

tempi di svolgimento, si sostituiscono i “profili educativi, culturali e professionali” di ciascun indirizzo

di studi, gli “obiettivi specifici di apprendimento” e i “risultati attesi”, nonché le “indicazioni nazionali” funzionali a raggiungere tali obiettivi e risultati; queste ultime, tuttavia, destinate a ridursi progressivamente per dar spazio all’autonoma “progettazione educativa” della scuola.

Perfino l’affermazione del ministro De Mauro sul successo formativo – “non uno di meno” – non era finalizzata, come a volte travisato, ad una omologazione dei risultati da conseguire, ma piuttosto all’attenzione da porre alle caratteristiche di ciascuno studente, individuando obiettivi formativi personalizzati, superando la tradizionale didattica trasmissiva dei saperi attraverso metodiche interattive capaci di promuovere competenze reali (testa ben fatta anziché testa piena, secondo la brillante definizione di Edgard Morin), peraltro più coerenti anche con l’attuale apprendimento in ambienti tecnologici.

Da qui la necessità di promuovere anche nuove competenze per i docenti, cui veniva attribuito il compito di “mediatore” e costruttore di “senso” di tutti gli apprendimenti formali, non formali e informali, comunque acquisiti dagli alunni, attraverso una maggiore padronanza di tutti i profili di ciascuna disciplina, non limitata alle mappe cognitive ma estesa a tutti gli altri elementi dello statuto disciplinare.

Una significativa parte del mondo della scuola reagì tuttavia alla riforma con fenomeni di vero e proprio senso di inadeguatezza (*burnout*) o, peggio, assumendo in modo solo formale gli obiettivi indicati dall’ordinamento.

La percezione di un meccanico trasferimento sulla scuola di nuovi compiti emergenti nella società, senza specifica correlazione con la professionalità dei docenti, è stata poi accentuata nel tempo dai nuovi obiettivi formativi via via proposti.

Si pensi alla domanda sociale diffusa affinché la scuola, oltre alla finalità prioritaria di trasmettere i saperi da una generazione all’altra, assuma sempre

UN PO’ DI STORIA

Per cogliere la complessità delle questioni, un breve excursus sulle diverse soluzioni adottate nel tempo, sulle loro ragioni e criticità.

In realtà le nuove disposizioni vanno oltre la problematica del reclutamento determinando un più complessivo rovesciamento dei presupposti dell’attuale impianto del sistema scolastico, come si è sviluppato sin dalla Conferenza nazionale della scuola, promossa nel 1990 dall’allora ministro dell’Istruzione Sergio Mattarella, sulla base di una ampia riflessione, maturata all’epoca a livello europeo, sui sistemi vigenti di istruzione e formazione, con indicazioni di convergenza verso una “Società della conoscenza”, nella consapevolezza di dover rinnovare profondamente una pratica didattica trasmissiva e autoreferenziale, prevalentemente disciplinare, poco attenta ai bisogni formativi e alle caratteristiche dei singoli alunni e del loro specifico contesto culturale.

Si era pertanto affermata una diversa impostazione: superare la “scuola dei programmi” in favore della “scuola dell’autonomia”, ciascuna con una propria identità educativa, finalizzata a “personalizzare” la didattica in funzione del “successo formativo” di tutti gli alunni, in coerenza con le attitudini e con lo specifico contesto di ciascuno. Ai vecchi “programmi”, rigidi e vincolanti, a livello nazionale, nei contenuti disciplinari e nei

Percorsi per insegnare

più anche quella di trasmettere valori condivisi e di promuovere “l’identità” dell’alunno e lo sviluppo del suo senso di appartenenza alle diverse “comunità” in cui opera (interventi educativi sulla legalità, sul bullismo, sull’autonomia).

Si pensi alle nuove domande delle Regioni circa una “curvatura” del progetto educativo che valorizzi l’identità culturale delle comunità locali (si veda il percorso in atto per conferire un’autonomia differenziata alle Regioni anche in materia scolastica).

Si pensi, infine, alla necessità di un diverso rapporto tra scuola e mondo del lavoro, che, senza subordinazioni o pratiche di mera immagine, aiuti i ragazzi a valorizzare i loro talenti e a sviluppare competenze anche operative, utili per i successivi sbocchi professionali.

LE SSIS

A fronte di tali obiettivi e della conseguente ampia flessibilità dei progetti di istituto, si poneva pertanto con urgenza l’esigenza di una formazione universitaria specifica dei futuri docenti, non esclusivamente teorica e disciplinare, ma con un’ampia attività di “ tirocinio ”, funzionale appunto a progettare percorsi formativi “personalizzati”. Una flessibilità curricolare a fronte di un sistema nazionale di valutazione, volto a supportare le scuole, renderne trasparenti gli esiti formativi evitando i rischi di autoreferenzialità.

Un approccio che informa l’impianto normativo varato dal ministro Berlinguer alla fine degli anni novanta, nell’ambito del quale, non a caso, era prevista la riforma della formazione iniziale degli insegnanti (decreto Miur del 26.5.98 attuativo dell’art. 4, c. 2, della L. 341/90, sino ad allora inattuata), la promozione dell’autonomia didattica e di ricerca delle scuole e l’avvio, con la trasformazione del Cede in Invalsi, di un sistema di valutazione dell’istruzione statale e paritaria (d.lgs 258/99).

In tale contesto, accanto ad una laurea in scienze della formazione primaria, di durata quadriennale, veniva prevista una specifica scuola di “specializzazione”, successiva alla laurea magistrale, per l’insegnamento nelle scuole secondarie di primo e secondo grado, di durata biennale, articolata in

indirizzi per aree disciplinari, cui “contribuivano” le facoltà ed i dipartimenti interessati (L. 341/90).

I piani di studio dovevano “*comprendere discipline finalizzate alla preparazione professionale e all’approfondimento metodologico e didattico delle aree disciplinari interessate, nonché attività di tirocinio didattico obbligatorio*”.

Le Ssis, cui si accedeva per concorso a numero chiuso stabilito dal Miur, sulla base del possesso di una laurea conseguita con i vecchi o con i nuovi ordinamenti (specialistica o magistrale), erano organizzate a livello regionale, con possibili collaborazioni tra Atenei, e rappresentarono per alcuni anni il principale canale di abilitazione nelle scuole secondarie, pur essendo attivati anche corsi abilitanti speciali per i precari oltre il numero chiuso (L. 143/2004).

Le Ssis consentivano l’iscrizione nelle graduatorie provinciali permanenti del personale docente e costituivano titolo preferenziale per il conferimento di supplenze temporanee (L. 143/2004).

L’esame finale di diploma aveva valore di esame di Stato abilitando all’insegnamento per le aree disciplinari cui si riferivano i relativi diplomi di laurea. I diplomi costituivano “titoli di ammissione ai corrispondenti concorsi a posti di insegnamento nelle scuole secondarie”.

Con legge 27.12.2006 le graduatorie permanenti furono trasformate in graduatorie ad esaurimento (Gae) e in esse furono inseriti, con successivi provvedimenti, i docenti abilitatisi presso le Ssis fino all’a.a. 2009/2010 (IX ciclo), mentre venne sospeso l’avvio del X ciclo.

DALLE SSIS AL TFA

Con L. n. 244 del 24.12.2008, su proposta del ministro Fioroni, venne prevista la modifica dell’impianto della formazione iniziale dei docenti di scuola secondaria, tra l’altro per rendere più breve il percorso rispetto alle scuole di specializzazione post laurea (Ssis).

Con decreto del Miur n. 249 del 10.9.2010, modificato con successivo decreto n. 81 del 25.3.2013, vennero istituiti i percorsi di Tirocinio formativo attivo (Tfa) per l’insegnamento nella scuola secondaria di primo e secondo grado, articolati in un corso di laurea magistrale, di durata biennale, e – appunto – un successivo periodo di tirocinio formativo attivo, di durata annuale, a conclusione del quale si conseguiva l’abilitazione all’insegnamento in una delle classi di concorso previste dal vigente ordinamento.

Il Tfa veniva attivato per ogni singola classe di concorso, secondo il fabbisogno previsto, e su

un numero di posti a tal fine predeterminato dal Miur, con una procedura di selezione all'accesso a numero chiuso.

Le attività previste concernevano insegnamenti di scienze dell'educazione, tirocinio indiretto e diretto, insegnamenti di didattica disciplinare, laboratori pedagogico-didattici per il confronto sulle pratiche didattiche e le esperienze di tirocinio.

Prima della soppressione dei Tfa si sono svolti solo due cicli, nell'a.a. 2011/2012 e, dopo le modifiche apportate dal decreto n. 81 del 2013, nell'a.a. 2014/2015.

Sia le Ssis che i Tfa erano pertanto percorsi di formazione universitaria, di impianto impegnativo, seppure di diversa durata, e caratterizzati da una selezione concorsuale a numero chiuso, determinata dal fabbisogno prevedibile di organico, ma non erano configurati come "corsi-concorso", in quanto non finalizzati al reclutamento ma solo all'attribuzione dell'abilitazione. Per il reclutamento in ruolo restava necessario un successivo concorso, in competizione con aspiranti in possesso di abilitazioni conseguite magari con modalità molto meno impegnative.

LA BUONA SCUOLA E IL FIT

Un'ulteriore modifica alle modalità di formazione iniziale è stata prevista dalla L. 107/2015 ("La buona scuola" di Renzi) e dal d.lgs attuativo n. 59/2017 che, pur mantenendo la formazione universitaria per l'accesso alla professione di insegnante, ne ha modificato radicalmente l'impianto.

La nuova normativa prevedeva infatti, secondo lo schema del corso-concorso (utilizzato, ad esempio per il reclutamento dei magistrati) che gli aspiranti all'insegnamento nella scuola secondaria di primo e secondo grado dovessero partecipare ad un concorso, bandito con cadenza biennale, per un numero di posti corrispondente a quelli previsti come vacanti e disponibili nel terzo e quarto anno successivi.

Superato il concorso – che aveva come requisito il possesso di una laurea magistrale o a ciclo unico e quello di 24 Crediti formativi universitari (Cfu) in discipline antro-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche – i docenti accedevano ad un percorso triennale di formazione iniziale e tirocinio (Fit), sulla base di un contratto triennale retribuito con l'Usl competente per l' "ambito territoriale" scelto dopo aver vinto il concorso.

Le condizioni economiche e normative per i primi due anni dovevano definirsi con un'apposita contrattazione collettiva nazionale, mentre, per il terzo anno, si acquisiva lo stato giuridico dei supplenti annuali.

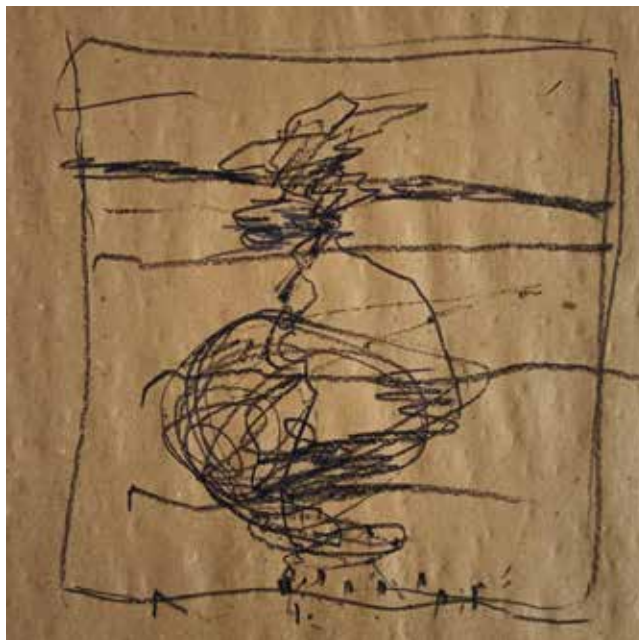
La riforma del Fit prevedeva in sostanza un inserimento graduale nella funzione docente ed un percorso formativo parallelo, a tempo pieno, articolato in lezioni teoriche, seminari, laboratori didattici, anche con l'uso di piattaforme *on line* gestite dall'Indire, tirocini diretti e indiretti, visite in scuole innovative e attività formative opzionali (60 Cfu nel primo anno e 15 Cfu nel biennio successivo). I crediti formativi, previsti anche per l'accesso al concorso, erano riferiti alle discipline antro-psico pedagogiche e alle metodologie e tecnologie didattiche, con riferimento anche (sebbene non esplicitato) alle didattiche disciplinari, nonché agli aspetti relazionali e valutativi.

Veniva ulteriormente valorizzata la funzione del *tutor* del docente (o di gruppi di docenti) per accogliere i tirocinanti e accompagnarli nel percorso formativo.

Nel secondo anno era previsto lo svolgimento di supplenze brevi e nel terzo di supplenze annuali.

Al termine del primo anno era previsto il conseguimento di un diploma di specializzazione, sulla base di un esame che teneva conto degli esiti del percorso formativo seguito.

Le disposizioni disciplinanti i percorsi Fit presentano in realtà due criticità: l'abolizione dell'abilitazione all'insegnamento, sostituita dal diploma di specializzazione, avente natura giuri-



Percorsi per insegnare

dica diversa, e soprattutto l'esclusiva coincidenza tra il numero dei docenti selezionati per il percorso specializzante e i posti disponibili, in misura che appare inferiore al reale fabbisogno di docenti adeguatamente formati, ben più ampio di quello relativo ai soli posti che è possibile "mettere a concorso", in quanto in "organico di diritto" della scuola statale.

Quanto all'abolizione dell'abilitazione all'insegnamento, non sfugge l'impatto, anche simbolico, di questa innovazione, che riconduce il ruolo "professionale" dei docenti ad una dimensione più "impiegatizia", eliminando quel titolo – l'abilitazione professionale – "proprio" dell'esercizio di attività professionali, della cui qualità costituisce garanzia. Ciò peraltro appare in contrasto con il particolare regime dell'autonomia "tecnica" dell'insegnamento, non a caso costituzionalmente tutelata dal principio della "libertà di insegnamento" (art. 33 Cost.).

La vera criticità è tuttavia un'altra. A parte i vincitori dei concorsi, tutti ovviamente da immettere in ruolo, nonché, per un periodo transitorio, gli attuali docenti abilitati, recuperati nella fase transitoria dalla L. 107/2015, l'insegnamento non di ruolo (il cosiddetto "precariato") avrebbe dovuto essere svolto, a regime, da docenti sprovvisti di titolo professionale abilitante specifico.

Ciò non solo per il dato formale dell'abolizione dell'abilitazione ma, soprattutto, per il dato sostanziale costituito dalla circostanza che il percorso Fit è strutturalmente destinato ai soli vincitori del corso-concorso e non costituisce pertanto una modalità abilitante permanente, aperta a tutti coloro che vogliano impegnarsi nell'insegnamento, di ruolo e non di ruolo, nelle scuole statali e paritarie. E questo fenomeno di esclusione dall'opportunità di abilitazione per i non vincitori del concorso e, conseguentemente, di formale inadeguatezza professionale dei docenti precari non riguarda un profilo residuale. Tutt'altro!

Al di là delle aspirazioni – tanto ricorrenti quanto improbabili – di una eliminazione definitiva del precariato, restano infatti ancor oggi numerose le situazioni che rendono inevitabile, anche in prospettiva, il ricorso a supplenze annuali o fino al termine delle lezioni su posti giuridicamente non

vacanti. Oltre a comandi di varia natura (presso Amministrazioni, Enti, Sindacati, Associazioni), mandati "politici" e amministrativi, per quanto riguarda le nomine sull'"organico di fatto", soprattutto su sostegno, vi sono molte situazioni (posti-orario, malattie, maternità, lo stesso periodo interlocutorio tra un concorso ed il successivo, o altri istituti contrattuali) che determinano l'esigenza di supplenze annuali, fino al termine delle lezioni – o anche brevi ma ripetute negli anni – senza generare posti da "mettere a concorso", ma richiedendo comunque personale idoneo all'insegnamento.

Né tale fabbisogno poteva credibilmente essere coperto dai pochi docenti impegnati nel secondo e terzo anno dei percorsi Fit. Basti pensare che nell'a.s. 2018/19, nonostante concorsi ordinari e straordinari indetti in attuazione della L. 107/2015, le supplenze "annuali" e "fino al termine delle lezioni" sono state ancora intorno alle 150.000. Nel 2019/20 è andata anche peggio e comunque, negli ultimi anni, le supplenze in questione hanno oscillato tra il 15 e il 20% dell'intera dotazione di docenti, a fronte di un livello di immissioni in ruolo che hanno coperto 30.000/50.000 posti annui.

Più in generale, tenendo conto anche del fabbisogno delle scuole paritarie, emerge con chiarezza che l'obiettivo di risolvere il precariato, coprendo tempestivamente, con interventi programmati, tutti i posti che si prevedono vacanti e disponibili in ciascun anno nelle scuole statali si è rivelato irraggiungibile perché, per le caratteristiche proprie del servizio scolastico, che non consente di lasciare a lungo classi scoperte, residua comunque sempre un significativo precariato "fisiologico".

In sostanza il cerchio costituito dal fabbisogno dei docenti è ben più ampio di quello definito dai posti destinabili ai concorsi; e ed è a tale fabbisogno che va dato complessivamente riscontro in termini di garanzia di qualità della prestazione professionale. Considerata infatti la percentuale di insegnamenti svolti ogni anno da docenti precari, di gran lunga prevalente rispetto a quelli svolti nello stesso anno da neo immessi in ruolo, non può negarsi l'esigenza di garantire anche agli alunni dei docenti precari la garanzia di una qualità professionale certificata da un serio e valutato percorso abilitante.

Se si vuole parlare di "merito", non può poi accettarsi che per l'ampia platea dei docenti precari non ci sia neppure quella opportunità costituita da uno strutturale sistema di abilitazione!

Proprio queste ragioni sono alla base delle perplessità da più parti manifestate circa la soluzione proposta dai percorsi Fit e in particolare circa la

mancanza di un sistema generale e permanente di formazione iniziale universitaria, cui accedere, con apposita selezione, su numeri di posti programmati, sistema propedeutico al conferimento dell'abilitazione all'insegnamento – come risultato di una reale preparazione teorico-pratica – ed alla successiva conseguente possibilità di un qualificato utilizzo di tali docenti nelle scuole statali e paritarie e su tutti i posti di insegnamento attivati, pur non corrispondenti a posti in organico di diritto utili per le immissioni in ruolo.

I CONCORSI

Aspetti del tutto diversi sono invece quelli relativi alle modalità dei concorsi – finalizzati a selezionare i docenti “di ruolo” per i posti in “organico di diritto” nella scuola statale (il cerchio più piccolo) – nonché alla disciplina, in raccordo con le Università, di un sistema permanente di “stabilizzazione” di docenti che abbiano svolto per almeno tre anni (secondo le regole europee) un insegnamento “qualificato” dall'abilitazione, conseguita a seguito di un percorso formativo universitario con tirocinio e prove di verifica.

Un sistema permanente di stabilizzazione di tali docenti, senza tradire qualità della formazione e merito, avrebbe inoltre il vantaggio di evitare le “pressioni” dei precari volte a inserirsi sull’ultimo treno” e di consentire invece una programmazione annuale delle immissioni in ruolo secondo le compatibilità finanziarie e le conseguenti autorizzazioni del Ministero dell'Economia.

Eviterebbe infine le affannose e ricorrenti ricerche e contrattazioni per le nuove “procedure” rese necessarie in relazione ad ogni tornata di “ultima” stabilizzazione, come quella attualmente in corso!

Al riguardo si segnala la recente proposta della Cisl Scuola, che è tornata a perorare due canali di reclutamento, uno concorsuale, destinato soprattutto ai più giovani ed uno “per titoli”, che riconosca e valorizzi l'esperienza acquisita attraverso il lavoro prestato con contratti a tempo determinato, offrendo opportunità di stabilizzazione, sulla base di regole e strumenti normativi specifici, comprensivi anche di forme di verifica nel corso della formazione senza affidarsi a test casuali, inidonei a valutare la complessa professionalità degli insegnanti.

Ciò del resto sulla base di un sistema, a suo tempo introdotto dalle leggi n. 417/89 (ministro Martarella) e 124/99, che avrebbe funzionato bene se solo si fossero banditi regolarmente e tempestivamente i concorsi previsti per la quota del 50% dei posti disponibili. E questo dei tempi dei concorsi

sarebbe un altro tema da approfondire.

D'altra parte il tentativo di “eliminare il precariato”, operato dalla L. 296/2006 istitutiva delle “graduatorie ad esaurimento”, non ha, con evidenza, raggiunto a tutt'oggi l'obiettivo.

Entrambe le modalità di reclutamento – per concorsi per titoli ed esami o per soli titoli – andrebbero poi ovviamente supportate da un efficace sistema di formazione iniziale e permanente, in collaborazione con le università.

Va sottolineato inoltre che il sistema della formazione universitaria professionale “a numero chiuso”, previsto sui soli posti dell'organico di diritto, ha reso spesso in passato antieconomica ed organizzativamente complicata la gestione dei corsi da parte delle università, a causa del limitato fabbisogno regionale per numerose classi di concorso.

È vero che il sistema della Formazione iniziale triennale (Fit), previsto dal d.lgs 59/2017, consentiva di accedere ai corsi di specializzazione anche a chi non aveva partecipato o superato la procedura concorsuale, in particolare a chi puntava ad insegnare nella scuola paritaria. Ma ciò era tuttavia legato all'effettiva disponibilità delle università e avveniva comunque con oneri finanziari a totale carico degli interessati. Inoltre non era disciplinato il rapporto tra le “specializzazioni” così conseguite e l'eventuale successivo superamento di eventuali concorsi.

Vale la pena di segnalare in materia un “Documento delle Associazioni disciplinari dell'area scientifica”, cui hanno contribuito, tra gli altri i professori Bertoni, Luzzatto, Micheli e Rabuffo, nel quale veniva criticata anche tale possibilità residuale di formazione, aperta ai non vincitori dei concorsi, per non contraddire la scelta, operata dalla L. 107/2015, di “far precedere il concorso rispetto alla frequenza del corso stesso”.

Ulteriori criticità venivano individuate nella mancata previsione di una programmazione unitaria delle attività relative al primo anno “universitario” ed ai successivi due in ambito scolastico, e, più in generale, in una non adeguata collaborazione tra sistema scolastico e universitario; per quest'ultimo, inoltre, queste attività didattico-organizzative avrebbero dovuto essere considerate come compito istituzionale e non, come spesso accade, come volontarie ed occasionali.

Anche all'interno delle stesse università sarebbe stato necessario creare strutture didattiche stabili interdisciplinari e non operanti autonomamente.

Infine veniva sottolineata l'esigenza di rafforzare i profili delle didattiche disciplinari, soprattutto

Percorsi per insegnare

in riferimento alle nuove classi di concorso interdisciplinari (es. scienze integrate).

In tale prospettiva si sottolineava la necessità di rafforzare, attraverso indirizzi opzionali, i curricula universitari dei diversi corsi di studio in funzione dello sbocco all'insegnamento, non essendoci, allo stato, lauree magistrali dedicate.

Le criticità sopra evidenziate – soprattutto da una parte la lunghezza e spesso accademicità dei corsi – dall'altra, per quanto riguarda i percorsi Fit, l'estrema esiguità delle disponibilità di posti a concorso rispetto al fabbisogno molto più ampio di docenti destinato negli anni a generare crescenti aspettative di stabilizzazione da parte del precariato – hanno creato le condizioni per le modifiche introdotte, peraltro senza un ampio confronto, dal ministro Bussetti con la ricordata legge di Bilancio per il 2019, che attribuiscono al concorso e ad una selezione sostanzialmente disciplinare il compito di reclutare i nuovi docenti, salva la richiesta del possesso di un ristretto numero di Cfu, riducendo il percorso formativo post reclutamento ad un periodo di durata effettiva molto contenuta.

In tal senso si muovono infatti le disposizioni, contenute nell'art. 1, c. 792 e seguenti, che hanno ridefinito il sistema del reclutamento dei docenti, ribaltando una precedente tradizione normativa che mirava a rendere necessaria, almeno "a regime", una formazione universitaria specialistica per svolgere la "professione" di insegnante.

Desti soprattutto curiosità il fatto che tale "cambiamento", questo sì epocale rispetto al precedente impianto normativo, venga motivato non con valutazioni di merito, conseguenti agli esiti di puntuali monitoraggi e confronti sul precedente sistema, bensì, piuttosto prosaicamente, con "il fine di razionalizzare la spesa per il reclutamento del personale docente delle scuole secondarie di primo e secondo grado e di conseguire i risparmi di cui ...".

Alcune riflessioni su tale scelta meritano certamente di essere fatte, con particolare riferimento all'anno di formazione.

La legge di Bilancio per il 2019 dispone il superamento del sistema di reclutamento e formazione iniziale triennale previsto dal d.lgs 59/2017 (Fit), sostituendolo con un "percorso annuale di

formazione iniziale e prova". A tale percorso si accede con la vincita di un concorso regionale o interregionale, il cui requisito di ammissione è costituito dal possesso di una laurea magistrale o a ciclo unico, oltre che, come già per il sistema Fit, dall'aver conseguito 24 Cfu nelle discipline antropico pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche.

Quest'ultimo requisito non è richiesto, peraltro, per i docenti già abilitati per altra classe di concorso o per altro grado di istruzione e, "in prima applicazione", per i docenti precari con trentasei mesi di servizio, ai quali è riservato il 10% dei posti messi a bando.

L'eventuale abilitazione all'insegnamento già posseduta, così come il titolo di dottore di ricerca, il superamento di un precedente concorso, il possesso di titoli accademici nell'ambito della pedagogia speciale e didattica dell'inclusione, costituiscono solo titoli valutabili, nella misura non superiore al 20% del punteggio complessivo.

Sulla base della graduatoria di merito, i vincitori del concorso sono "immessi in ruolo" (c. 792, p. 4/3 della legge di Bilancio), anche se in realtà la conferma in ruolo è condizionata alla valutazione positiva al termine del previsto percorso annuale di formazione iniziale e prova.

Nulla viene detto nella legge circa le modalità di tale anno di formazione e le collaborazioni con le università, né circa il soggetto destinato ad operare le valutazioni finali.

Il superamento di tutte le prove concorsuali, pur se con un punteggio non utile per la nomina in ruolo, costituisce titolo di "abilitazione all'insegnamento per le medesime classi di concorso".

Viene in tale modo ripristinata l'abilitazione all'insegnamento, come titolo di Stato, conseguibile da tutti gli idonei del concorso, abilitazione che era stata eliminata dalla L. 107/2015 e sostituita dalla "specializzazione" universitaria, limitata ai soli vincitori del concorso.

Ciò costituisce, a mio avviso, l'unico elemento positivo, perché consente, a regime, di avere personale abilitato alla professione anche per i contratti di insegnamento a tempo determinato o sulle scuole paritarie.

UN MODELLO NON AL PASSO COI TEMPI

Al di là di quest'ultimo specifico aspetto, la soluzione proposta dalla legge di bilancio per il 2019 ha suscitato diffuse preoccupazioni nel mondo universitario e delle associazioni professionali, perché l'attuale riforma, riproducendo in sostanza il sistema di reclutamento degli anni settanta,

sembra ignorare i profondi cambiamenti avvenuti nella società e nella scuola, che richiedono per i docenti una professionalità ben più complessa di quella relativa alle sole conoscenze disciplinari, e, per queste ultime, tra l'altro, richiedono una competenza nella specifica "didattica disciplinare", competenza che non è ovviamente acquisibili nel generico percorso di una laurea.

È una scelta che, rivalutando il concorso come presunto strumento principe del "merito", prescindendo da qualunque formazione universitaria specifica per l'accesso alla professione – a parte il modesto numero di Cfu – sembra invece in qualche modo condizionata da alcuni "miti" culturali già denunciati anni fa dal prof. Piero Romei:

- una malintesa e fraintesa libertà di insegnamento, foriera di chiusure individualistiche
- l'insegnamento "come arte" o come "missione", per cui quello che conta sono soprattutto le doti personali innate
- insegnamento/apprendimento concepito come un solo processo intrecciato in modo inestricabile tanto da rendere impossibile distinguere ruoli e professionalità
- la confusione di ruoli per cui si confonde il diritto e l'interesse ad avere un servizio educativo con la competenza a progettarlo ed erogarlo.

In realtà, se gli esiti degli apprendimenti di un percorso formativo sono legati a molteplici variabili su cui il docente non può intervenire in modo incisivo (dalle attitudini e dal carattere individuale ai contesti familiari e sociali), tuttavia si può e si deve richiedere un livello di qualità tecnico/professionale sulla modalità di prestazione degli insegnamenti e, in tale prospettiva, la formazione iniziale e permanente dei docenti, il ruolo del tirocinio assistito, la padronanza delle metodologie e tecnologie didattiche fanno la differenza.

Va inoltre sottolineato, al riguardo, che la "flessibilità" prevista dagli attuali ordinamenti degli studi per i diversi indirizzi scolastici, contempla diverse materie "pluridisciplinari" (es. scienze integrate) che richiederebbero un percorso formativo adeguato svolto in una laurea magistrale specifica per l'insegnamento, e non un generico anno di prova.

Non a caso, del resto, tale soluzione è stata adottata nella scuola primaria, per la quale è consolidato ormai un percorso formativo universitario, comprensivo di un consistente tirocinio.

Inoltre l'anno di prova, così come sembra prefigurarsi, limita fortemente le esperienze di collaborazione tra scuola e università che, seppure perfettibili, costituiscono un elemento di arricchimento

per entrambi i mondi, costringendoli entrambi a riflettere sulle rispettive autoreferenzialità. Infatti, così come la teoria disciplinare non è sufficiente a formare un buon insegnante, l'esperienza, senza adeguati strumenti teorici di riflessione, non è sostitutiva della formazione.

IN PROSPETTIVA, IL RUOLO DELLA FORMAZIONE

Sulla base delle osservazioni che precedono sarebbe importante, da un lato, che si aprisse una riflessione ampia sulla possibilità, almeno in prospettiva, di ripristinare per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria una specifica laurea magistrale, così come avviene in molte esperienze europee e nella stessa scuola primaria; dall'altro, che si avviasse subito una sistematica collaborazione con le Università per disciplinare il nuovo percorso annuale di "formazione iniziale e prova", in maniera da farne una esperienza, anche metodologica, di teoria e tirocinio, utile ad avviare un percorso di riflessione sulla didattica delle discipline, che possa poi svilupparsi nel tempo in un sistema organizzato di formazione permanente.

In tale prospettiva andrebbe adattato al nuovo contesto normativo quanto già previsto dall'art. 9 del d.lgs 59/2015 sull'attività di formazione iniziale dei docenti di scuola secondaria.

Ma, soprattutto, andrebbe promosso per tutti i docenti, anche al di là delle scelte operate sul sistema di formazione iniziale, un sistema permanente e strutturato di formazione in servizio, come del resto previsto dal recentissimo "Atto di indirizzo" per il 2020, emanato il 7.2.2020, della Ministra Azzolina.

Quest'ultima andrebbe impostata come una riflessione guidata tra "professionisti adulti", ai quali vanno offerti strumenti operativi e teorici per consentire un confronto tra le esperienze maturate da ciascun docente.

Va evitato infatti il rischio di ridurre il confronto "tra pari" ad episodico momento di "autocoscienza", incapace di sistematizzare le esperienze e di ottimizzare e rendere trasferibili nel futuro le soluzioni individuate. Parimenti è da evitare che gli apporti di soggetti "esperti" esterni (Università, Indire ecc.) si traducano in proposte "calate dall'alto", avulse dalla concreta esperienza didattica).

In conclusione un percorso complesso, che presuppone soluzioni non semplicistiche e, soprattutto, la capacità di costruire attorno a tali soluzioni un consenso politico, tecnico, sindacale e di tutti gli altri corpi intermedi, quanto più ampio possibile.