

*Audizione Commissioni I e VII del Senato in merito al disegno di legge n. 2398 concernente la conversione in legge del decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36.*

"*All dressed up and no place to go*". Inutile indossare gli abiti della festa. La festa, infatti, purtroppo, ancora non c'è. È perlomeno rinviata.

I tempi, proprio per l'accelerazione impressa dal Pnrr, parevano maturi per giungere ad una soluzione che risolvesse definitivamente, anche se soltanto a regime (tra una decina di anni!), tre problemi cronici, anzi incancreniti, del nostro sistema scolastico.

Anzitutto, la settantennale questione auto riproduttiva del precariato, generata, cogestita e mantenuta in parti uguali da politica, sindacati e giustizia amministrativa, per coltivare i reciproci interessi, fingendo però l'ipocrisia di tutelare a gran voce quelli comuni.

In secondo luogo, la mancanza ormai intollerabile di una carriera dei docenti a tempo indeterminato, pagati tutti allo stesso modo, indipendentemente che siano novizi, ordinari o esperti con profili professionali certificati per diverse tipologie di funzioni organizzative, didattiche e pedagogiche indispensabili in una scuola non più fordista che si licenzi dal novecento (dal docente di sostegno al manager didattico digitale, dal docente *mentore-tutor* accogliente sia di colleghi in periodo di prova sia degli studenti universitari impegnati nei tirocini al docente *gouverneur-tutor* di piccoli gruppi di studenti per ciascuno dei quali co-costruisce, coinvolgendo colleghi, studente e famiglia, i piani di studio personalizzati e il Portfolio delle competenze personali).

Infine, la qualità di una formazione iniziale dei docenti finora pensata più per permettere ai professori universitari di continuare a fare lezioni accademiche sui temi e sui problemi disciplinari che conoscono invece di essere chiamati a promuovere nel concreto anche laboratoriale ciò che serve per una professionalità docente teoretico-pratico-poietica da terzo millennio, per la quale, come è noto, servono anche competenze molto differenti rispetto a quelle soltanto depositate nei tradizionali singoli SSD e perfino nei singoli SC.

Invece, con i soldi a debito del Pnrr, è arrivato al Senato un testo che è, sì, il meglio possibile negli attuali rapporti di forza tra governo, partiti della maggioranza che lo sostengono e inerzia dell'amministrazione italiana ed Ue, ma che, appunto, proprio per questo, è più sotto il segno della mediazione politica che della coerenza logica e pedagogica.

Insieme a parti nelle quali si difende l'esistente indifendibile fingendo di volerlo cambiare, il Decreto legge, infatti, è, allo stesso tempo, disseminato da ossimori, preterizioni, reticenze che c'è solo da sperare possano essere chiarite nei prossimi passaggi parlamentari o, almeno, dopo adeguati odg delle Camere, nei decreti attuativi che dovranno essere predisposti entro il 31 luglio (purtroppo termine ordinatorio e non perentorio, il che, viste le

cattive abitudini italiane sulla legislazione abortita e non attuata, non è affatto rassicurante).

### *Il principio generale dell'abilitazione prima del concorso*

Anche per non porre tanta carne al fuoco, mi concentrerò allora soltanto sul principio più importante e, per la tradizione politico-sindacal-amministrativa di natura consociativa da cui proveniamo, quasi il più rivoluzionario affermato nel Decreto.

Per la prima volta dal 1861 ad oggi, si rompe, infatti, nel nostro Paese, la connessione tra abilitazione all'insegnamento e superamento di concorsi statali o corsi/concorsi speciali per l'ingresso nei ruoli e si rilancia quanto fu già proposto per la prima volta nel 2001, in parte poi deliberato con la legge 53/2003 e con il relativo D.lgs. Decreto Legislativo 17 ottobre 2005, n. 227 e, infine, abrogato nel 2006: ovvero lo spostamento dell'abilitazione all'insegnamento durante il percorso delle lauree universitarie (triennali e magistrali).

Non è, per la verità, quanto sarebbe stato non solo a mio avviso il meglio (come sottolineato anche dall'ADI che avete audito). Era senz'altro meno complicato istituire (come peraltro era già disposto nel 2003-2006) lauree magistrali abilitanti per l'insegnamento (biennio dopo le lauree triennali disciplinari), riguardanti le classi di insegnamento dei docenti della scuola primaria e delle scuole secondarie (ora 120, ma da ridurre, per ribadite promesse dello stesso Ministero dell'Istruzione, a poco più della metà). Lauree magistrali abilitanti (in fondo, quindi, 60-70 in tutto), con accesso altamente selettivo e, proprio per il loro carattere abilitante, con il contestuale, paritario coinvolgimento della scuola nell'organizzazione, nella gestione e nella valutazione sia del tirocinio diretto e indiretto sia nella promozione delle competenze professionali richieste oggi a qualsiasi docente del terzo millennio.

Tuttavia, restituendo comunque (con i limiti che si vedranno più avanti) l'abilitazione all'insegnamento ai corsi di laurea triennali e magistrali delle università, il Decreto legge apre finalmente, e per la prima volta, ai giovani meritevoli e motivati all'insegnamento la concreta possibilità:

a) di entrare nei ruoli a TI del sistema scolastico statale non in media a 43 anni come adesso (in una categoria che ha già l'età media più alta di tutti i corpi docenti della UE), ma al massimo a 25; un balzo di non poco conto, a maggior ragione se si considera anche che i nostri giovani, purtroppo, sono già penalizzati dall'obbligo di avere, unici nella Ue, 13 anni di studio, e non 12, per poter accedere all'università;

b) di vedere finalmente la fine, anche se certo solo a regime, della moltiplicazione teratomorfa delle graduatorie per le supplenze; graduatorie che dovevano essere del tutto eliminate già nel 2008 (così peraltro annunciò con solennità, in parlamento, l'allora ministro pro tempore), ma che oggi sono ancora più vive che mai: come GPS, contano 1.663.487 iscritti che non sono abilitati, numero che diventa 1.323.643 se non contiamo quelli già abilitati

su altra classe di concorso, nel complesso distribuiti su 610.046 teste diverse che diventano 507.886 se non si contiamo i soggetti già abilitati su altra classe di concorso; a questi numeri vanno poi aggiunti quelli non meno fluviali delle teste di giovani neo laureati, inserite nelle MAD, tutti senza abilitazione all'insegnamento ma senza il cui insegnamento la scuola italiana è tuttora incapace di garantire alle famiglie il pubblico servizio a cui è tenuta.

Non voglio, quindi, sminuire il carattere oggettivamente innovativo di questa parte di principio del Decreto-legge, ma soltanto sottolinearne i limiti che gli provengono dalle mediazioni pasticciate e contraddittorie che l'hanno accompagnato nel testo e che possono danneggiarne seriamente l'attuazione, soprattutto in un'ottica di qualità formativa all'altezza delle sfide dei tempi.

### *Problemi e contraddizioni del principio generale*

Ecco, in questo senso, alcuni spunti sui quali la Commissione farebbe bene ad intervenire, proponendo disposizioni non ambigue e soluzioni coerenti con l'importante principio generale prima ricordato.

1. L'art. 1 del DL ribadisce che i percorsi:

- a) di formazione iniziale universitaria per ottenere l'abilitazione alla docenza;
- b) di selezione concorsuale per l'ingresso nei ruoli;
- c) di formazione professionale durante l'anno di prova per la conferma in ruolo (con l'accompagnamento di un collega *tutor-mentore* e con le competenze del dirigente e del comitato di valutazione);
- d) e, infine, una volta ottenuto il ruolo, della formazione continua obbligatoria affidata alla Scuola di alta formazione dell'istruzione di cui all'articolo 16-bis e alla seconda parte del Decreto-legge, non possono essere considerati, e tanto più trattati nei decreti attuativi, come quattro momenti tra loro estranei e indipendenti, ma si devono considerare un sistema di fasi tra loro integrate, nel merito dei contenuti, dei metodi e delle competenze professionali, in un'unità organica, graduale e ricorsiva.

2. Il "Capo I-bis, all'Art. 2-bis dispone che siano «stabilite le competenze professionali che devono essere possedute dal docente abilitato»; questo adempimento da decreti attuativi è essenziale. Se il comma 2 dell'art. 1 bis (*Modello integrato di formazione e di abilitazione dei docenti*) delinea, infatti, le competenze professionali che il docente di ruolo è chiamato a dimostrare di possedere tra abilitazione, superamento del concorso di selezione e anno di prova è altrettanto chiaro che sarà indispensabile specificare quali competenze professionali, e a che livello, debbano essere possedute dal laureato abilitato che intende partecipare ai concorsi di selezione, e che i percorsi universitari sono obbligati a promuovere. Senza lo step di questo profilo delle competenze (del resto adombrato al comma 5 del Capo I-bis, Art. 2-bis) non solo c'è la quasi certezza di grave compromissione dell'unità organica delle fasi di cui si è parlato al punto 1, ma si darebbe una mano

formidabile a ridurre le 4 fasi del sistema a mero formalismo proceduralistico (senza ben definiti e misurabili livelli sostanzialistici) e a meccanicismo amministrativo. A partire dalla prima, quella fondante le altre tre, sull'abilitazione professionale connessa ai percorsi di laurea abilitanti.

3. Il comma 4 dell'art 2-bis appena citato rimanda ad un decreto successivo la definizione dei «contenuti e la strutturazione dell'offerta formativa corrispondente a 60 crediti formativi universitari o accademici necessari per la formazione iniziale, comprendente un periodo di tirocinio diretto presso le scuole ed uno indiretto non inferiore a 20 crediti formativi universitari o accademici, e in modo che vi sia proporzionalità tra le diverse componenti di detta offerta formativa». Senza il preciso e realistico profilo delle competenze professionali abilitanti di cui al punto 2 precedente, il rischio di ridurre i 60 cfu abilitanti alla spesa da supermercato tipica degli attuali 24 cfu è altissimo. Ai fini di un profilo sostanzialistico osservabile e misurabile delle competenze professionali abilitanti all'insegnamento da maturare con i 60 cfu, infatti, non servono cfu tra loro separati e paralleli acquisiti in SSD a loro volta separati e paralleli (così producendo una separazione e un parallelismo fordista alla doppia potenza!), ma cfu relativi ad una graduale e progressiva maturazione integrata delle competenze attese nel profilo abilitante conclusivo. Dovranno essere, di conseguenza, i Centri di Ateneo per la Qualità dell'Insegnamento e dell'Apprendimento delle università ad assicurare la qualità di questi percorsi e a selezionare i docenti con le professionalità adatte a promuoverli sia tra il personale in servizio negli Atenei sia con appositi e mirati reclutamenti.

4. Il comma 3 dell'art. 2-bis specifica che «si può accedere all'offerta formativa dei centri universitari e accademici di formazione iniziale degli insegnanti anche durante i percorsi di laurea triennale e magistrale o della laurea magistrale a ciclo unico, secondo i margini di flessibilità dei relativi piani di studio. Nel caso di cui al presente comma, i crediti formativi universitari o accademici di formazione iniziale per l'insegnamento (60 cfu) sono **aggiuntivi** rispetto a quelli necessari per il conseguimento della laurea triennale e della laurea magistrale o della laurea magistrale a ciclo unico».

Dietro l'apparente chiarezza della disposizione, si comprende, invece, senza fatica, non solo la sua oscurità, ma, in questa formulazione, anche la sua velleitaria inapplicabilità per la maggior parte degli ordinamenti dei corsi di studio vigenti.

Per rendere compatibili le richieste per lo più corporative delle associazioni disciplinari, pedagogiche e sindacali e quelle per lo più elettorali degli stessi variopinti partiti della maggioranza con la decisione strategica assunta dal governo (soprattutto della ministra Messa) di assicurare comunque alla fine del percorso di laurea triennale e magistrale, con i 60 cfu, quell'abilitazione professionale che permette di ringiovanire e riqualificare la classe docente con la immediata partecipazione agli annuali concorsi di

selezione, si è finito, infatti, per nascondere le contraddizioni sotto il tappeto e per rimandarne la auspicabile soluzione (speriamo) ai decreti attuativi.

La maggior parte degli interessi corporativi ha congiurato nell'invocare, anche a regime (nelle fasi transitoria tutto è più accettabile!), la collocazione dei 60 cfu abilitanti in una specie di sesto anno aggiuntivo alle 2.428 lauree magistrali e alle 324 lauree a ciclo unico esistenti. Non hanno chiesto, come sarebbe stato ragionevole, di rendere più rigorosa e qualitativamente selettiva e orientativa la procedura di accesso alle ben 2.370 lauree triennali, alle ben 324 lauree magistrali a ciclo unico e alle ben 2.428 lauree magistrali esistenti (già questi numeri dicono di per sé la patologia che affligge i nostri ordinamenti). Nemmeno hanno chiesto che l'Italia si ingegni affinché i propri studenti siano messi nelle condizioni di raggiungere almeno in 13 anni di studio pre-universitario ciò che i coetanei europei e mondiali acquisiscono in 12. Consapevoli di queste carenze strutturali di sistema le hanno invece taciute. E, con l'argomento in apparenza indiscutibile e responsabile, di difendere la qualità dei contenuti disciplinari da acquisire nelle lauree triennali e magistrali a causa della inadeguata preparazione accumulata dagli studenti nei loro percorsi scolastici precedenti, hanno riproposto la vecchia logica fordista di allungare il brodo della formazione dei giovani con un ulteriore anno di 60 cfu di area psico-pedagogica. Pregiudicando, in questo modo, l'a mio avviso condivisibile obiettivo del governo e del ministro Messa, di legare l'abilitazione ai cinque anni delle lauree triennali e magistrali e di favore al contempo il ringiovanimento di una classe docente frustrata dal precariato storico. Ma allo stesso tempo giustificando tre tributi espiatori assolutamente irragionevoli e, per certi aspetti, perfino comici, sul piano del buon senso.

Il primo. Dopo l'approvazione in Senato, il 6 aprile 2022, della legge 2415 ogni studente delle 5.122 lauree esistenti nel nostro ordinamento universitario (a cui vanno aggiunti i corsi di laurea delle Accademie e dei Conservatori) può permettersi di esercitare il diritto, se lo vuole e ne ha le capacità e la volontà, di iscriversi contemporaneamente a due diversi corsi di laurea, di laurea magistrale o di master. E così ottenere insieme, dopo cinque anni, anche due titoli magistrali. Una possibilità finora negata da una normativa varata durante il Fascismo. Paradossalmente però, secondo le proposte corporative prima menzionate sull'anno aggiuntivo abilitante, lo studente non potrebbe distribuire sui cinque anni di nessuna delle sue possibili due lauree magistrali o a ciclo unico i 60 cfu abilitanti all'insegnamento.

Il secondo. Anche ammesso che, bontà loro, le logiche corporative delle associazioni prima ricordate, «ottrino» al parlamento la possibilità di concedere agli studenti interessati l'acquisizione dei 60 cfu abilitanti durante il percorso quinquennale si cade comunque, lasciando il testo attuale, in un'ulteriore assurda penalità: quella di rendere i 60 cfu aggiuntivi ai 180 della laurea triennale e ai 120 della magistrale. Certo: così come ciascuno può iscriversi contemporaneamente a due diversi corsi di laurea, di

laurea magistrale o di master, a maggior ragione ogni studente interessato potrebbe avere il diritto di avere ben distribuiti nel quinquennio i 60 cfu abilitanti aggiuntivi. Così da rendere la pena sopportabile. Solo che, in questo caso, è forse un po' troppo, se le cose sono fatte bene, e non tanto per farle, pretendere che un giovane si possa iscrivere a due corsi di laurea triennale-magistrale e, in più, aggiunga ogni anno almeno altri 10+10 cfu che lo preparerebbero seriamente all'abilitazione finale per l'insegnamento in settori disciplinari tra loro spesso molto differenti. A meno che si pensi all'assurdo di ritenere che i 60 cfu debbano avere tutti gli stessi contenuti, gli stessi processi e le stesse metodologie per tutte le possibili 5.122 lauree esistenti. Come se, in altre parole, gli stessi 60 cfu abilitanti, senza adattamenti di connessioni epistemologiche, pedagogiche, metodologiche, didattiche e psicologiche al resto del piano degli studi triennale-biennale, possano essere illuminanti per insegnare indifferentemente matematica, discipline artistiche, lettere e filosofia o tecnologie ingegneristiche.

È appunto qui, però, che si genera anche il terzo tributo espiatorio che assurge a comica assurdità. Il D.M. 14 ottobre 2021 sull'accreditamento dei corsi di studio, all'art. 8 regola la flessibilità dell'offerta formativa per le attività di base e caratterizzanti dei 5.122 corsi di studio (comma 1, punto c, i «deve essere attivato almeno un SSD tra quelli previsti dalle tabelle della classe»; e punto c, ii «ai SSD presenti nelle tabelle della classe di laurea devono essere attribuiti almeno il 50% del numero minimo di Cfu per ciascuna delle attività formative indispensabili»). Il D.M. n. 133 del 3 febbraio 2021 dispone, inoltre, che le università sono totalmente libere di stabilire nei 5.122 corsi di studio le c.d. discipline affini e integrative che possono affiancarsi alle attività di base e caratterizzanti di ciascun corso di laurea. Se sommiamo, insomma, la flessibilità totale concessa dalla norma per la scelta delle discipline affini ed integrative con quella parziale autorizzata per le discipline di base e caratterizzanti si ottiene per la maggior parte dei 5.122 corsi di studio molto più dello spazio necessario per assorbire i 60 cfu abilitanti nei 180+120 cfu. Con questa scelta, peraltro, l'assorbimento non avrebbe un significato riduttivo, ma generativo. Infatti permetterebbe di declinare i 60 cfu (di cui 20 di tirocinio diretto e indiretto nelle scuole), integrandoli in modo organico e specifico con il progressivo sviluppo delle discipline di base e caratterizzanti distribuite nell'arco dei cinque anni. Se poi pensiamo che attualmente le classi di concorso per le scuole secondarie di I e di II grado sono, come già si diceva, 120, ma che, da tempo, lo stesso Ministero dell'Istruzione reputa necessaria una loro ristrutturazione in maniera più interdisciplinare per abbatterne il numero a poco più della metà si comprende subito che i corsi di laurea che potranno consentire l'accesso ad una delle classi di concorso ristrutturate non potranno essere né 5.122, né 512, ma forse poco più o meno di un centinaio. Il che renderebbe praticabile un efficace e puntuale lavoro sartoriale di osmosi sistematica tra le discipline di base e caratterizzanti, quelle affini e integrative e, soprattutto, quelle

pedagogico-metodologico-didattiche per dimostrare che se per insegnare è indispensabile sapere ciò che si deve insegnare è altrettanto indispensabile sapere come, quando e perché agire per trasformare i contenuti dell'insegnamento in apprendimento personale degli studenti reali che si hanno dinanzi.

5. I punti finora considerati indicano, nel merito e nel metodo, quanto possa essere pericolosa una gestione centralistica e dirigistica del proposito di sposare competenze scientifiche disciplinari e competenze scientifiche abilitanti all'insegnamento che si traduca in apprendimento degli studenti. Va avvalorato, quindi, in questa direzione, il ruolo fondamentale dell'autonomia delle università nella definizione, nel monitoraggio e nella valutazione dei percorsi abilitanti, ancorché tale autonomia debba essere accoppiata ad un sistematico e rigoroso controllo nazionale esterno (Anvur e Invalsi) della qualità delle competenze maturate dagli studenti interessati ad intraprendere la professione docente. Compito impossibile senza una precisa definizione del *Profilo* delle competenze professionali abilitanti da acquisire ed osservare nelle lauree, delle competenze professionali abilitanti da sondare nei concorsi di selezione e delle competenze professionali abilitanti da saggiare e valutare nell'anno di straordinariato.

6. L'ultima osservazione riguarda la situazione paradossale in cui si verrebbe a trovare dopo il Decreto-legge l'unica laurea magistrale a ciclo unico abilitante oggi esistente: quella in Scienze della formazione primaria.

Non occorrono molti argomenti per capire che, per questi studenti, non vale l'aggiunta di 60 cfu dell'area delle scienze dell'educazione e della formazione al fine di ottenere l'abilitazione all'insegnamento anche per la scuola media o per quella superiore. Visto l'ordinamento di questo corso di studi, tuttavia, non vale nemmeno l'ipotesi di aggiungere, per pareggiare le opportunità con gli altri colleghi, 60 cfu di natura disciplinare per poter insegnare nelle medie o nelle superiori.

La professionalità docente, sia essa esercitata dai 3 ai 10 anni o dagli 11 ai 19, non si costruisce, infatti, con l'aritmetica astratta dei cfu e con il loro uso al modo dei mattoncini del gioco del Lego. Gli studenti di Scienze della formazione primaria ottengono l'abilitazione con 300 cfu distribuiti in cinque anni, di cui ben 24, corrispondenti a 600 ore, di tirocinio diretto e indiretto.

Delle due l'una, allora: o il percorso di Sfp è sovradimensionato nell'area delle scienze dell'educazione e della formazione o l'abilitazione per la media e la superiore con 60 cfu è sottodimensionata nella stessa area.

Se poi si rispondesse che per insegnare nella primaria non servono quegli approfondimenti disciplinari indispensabili per insegnare nella media e nella superiore si tradirebbe a 100 anni di distanza la dipendenza da un gentilanesimo di cui un secolo di scienze dell'educazione e della formazione e un secolo di pedagogia dovrebbero aver fatto ampiamente giustizia.

Allo stesso tempo, se si ribadisse che per essere abilitati all'insegnamento nelle scuole medie e superiori bastano i 60 cfu aggiuntivi di cui si parla nel Decreto-legge si può convenire che si faccia anche buona politica scolastica perché aiuterebbe a risolvere problemi annosi come quelli ricordati all'inizio, ma non certo buona pedagogia in grado di trasformare uno scienziato disciplinarista colto e aperto in un buon insegnante competente nel trasformare il suo sapere disciplinare in apprendimenti degli studenti preadolescenti e adolescenti.

Quel che è certo è che siamo in ogni caso dinanzi ad uno squilibrio di impianto strutturale alla lunga insostenibile e che, proprio per questo, difficilmente non giustificherà obiezioni e disagi professionali prima o poi da affrontare.

Prof. Giuseppe Bertagna

Direttore delle riviste *Nuova secondaria* e *Formazione persona lavoro* (Fascia A, area 11, Sc 11 D/1 e D/2), Presidente del corso di studi in *Scienze della formazione primaria*, Direttore del *Centro di Ateneo per la Qualità dell'Insegnamento e dell'Apprendimento* e coordinatore del Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro* all'università di Bergamo