

INTERVENTI

Francesco Magni

DIVENTARE
INSEGNANTI
IN ITALIA, TRA
ILLUSIONI
E SPERANZE

In Italia a ogni inizio di anno scolastico, ormai da decenni, si assiste al solito raccapricciante scenario: lunghe file di precari che si accalcano in attesa di una cattedra rimasta “scoperta”; scuole che faticano a trovare insegnanti (in particolare in determinate discipline e aree geografiche del paese); dirigenti scolastici abbandonati a se stessi nell’affannosa ricerca – talvolta anche a distanza di mesi dall’avvio dell’anno scolastico – di personale docente per “coprire” vuoti d’organico lasciati dall’ormai cronica e dissennata girandola burocratico-amministrativa. Una situazione che purtroppo non rappresenta una saltuaria e occasionale disfunzionalità del sistema, ma che è ormai il volto di una patologia cronica – non a caso c’è chi ha parlato di «precarità istituzionalizzata» (Gremigni 2013) – che rischia di essere accettata con rassegnata ineluttabilità. A farne le spese sono innanzitutto i giovani laureati aspiranti docenti, lasciati in balia di percorsi di formazione iniziale e procedure di reclutamento incerte e farraginose nelle tempistiche, nelle regole d’ingaggio e nelle modalità di attuazione; così come studenti e famiglie disorientati nella vana attesa di trovare un sistema di istruzione pubblico che, pur nelle fisiologiche imperfezioni di ogni organizzazione complessa, riesca a garantire a tutti e a ciascuno almeno quei servizi essenziali e quella continuità didattica imprescindibile per intraprendere un percorso che sia davvero formativo.

Il tema, come si può ben comprendere, non si limita ai destini professionali di migliaia di persone che si trovano a rincorrere il “sogno” di una cattedra, ma riguarda innanzitutto la possibilità di offrire un sistema di istruzione e formazione degno di questo nome per i giovani e le loro famiglie. Quando questo obiettivo viene a mancare, ad essere penalizzati sono spesso gli studenti provenienti dai contesti socioeconomici più deboli, che vanno così ad aumentare i livelli di dispersione scolastica e povertà educativa. Nemmeno le massicce immissioni in ruolo intervenute negli ultimi anni sono riuscite, nonostante i numerosi proclami, né a sconfiggere



Roberta Ragazzi, Roma, primi anni ottanta, manifestazione dei lavoratori della scuola, fotografia in possesso dell'autrice

il precariato dei docenti, né ad avviare un compiuto sistema di formazione iniziale degli insegnanti.

Le cause di quanto sopra accennato sono molteplici, antiche e profonde, risalenti agli albori del nostro sistema d'istruzione nazionale. Nel corso dei decenni, infatti, si è visto ripetersi sostanzialmente uno schema di questo genere: a fronte di una modifica nelle *regole* dei percorsi di formazione iniziale e dei criteri di reclutamento, il più delle volte è poi intervenuta una *sanatoria* (più o meno legittima), alla quale si è spesso accompagnata un'ulteriore *eccezione*, generando così un



labirinto inestricabile entro il quale gli stessi artefici della burocrazia ministeriale si sono poi ritrovati intrappolati.

Ulteriore nefasta conseguenza di un tale modo di procedere è stata quella di creare distinte categorie professionali di insegnanti (*titolari, reggenti, incaricati e legittimati*), che col tempo hanno incautamente generato aspettative di tipo assunzionale nei confronti di una gran massa di persone, via via sempre più numerose, esplose a partire dagli anni settanta, con una situazione sempre meno sostenibile. Tutto questo in un quadro di costante e perenne incertezza sulle procedure e le tempistiche da seguire. Infatti, alla *norma* o *regola* spesso si è affiancata anche un'*eccezione* o *deroga* a cui però sovente ha fatto seguito anche una *prassi* differente, sul modello di una sanatoria *de facto extra legem*, se non, talvolta, addirittura *contra legem*. Nel corso della storia della Repubblica lo schema *regola-deroga-prassi*

si ripete più volte, con punte via via sempre crescenti di deroghe, *ope legis* ed eccezioni dalla metà degli anni sessanta in avanti (per una ricostruzione più ampia mi sia consentito rimandare a Magni 2019).

All'interno di questo sfondo si inserisce anche il percorso dall'esclusione all'inserimento, dall'integrazione all'inclusione che ha compiuto il sistema di istruzione e formazione italiano con riferimento agli studenti con disabilità. Un cammino che ha portato fin dalla metà degli anni settanta a prospettive sempre più "integrali" e compiute

che hanno incominciato a vedere la persona con disabilità come un'inesauribile risorsa, prefigurando al contempo l'autonoma figura dell'insegnante di sostegno, anche se nulla vieta in futuro di ragionare attorno a ipotesi di miglioramento anche di questo profilo professionale (Magni 2018b).

GLI ANNI OTTANTA TRA IMMOBILISMO E AVVITAMENTI DEL SISTEMA

Dopo la convulsa stagione del Sessantotto e dei decreti delegati della scuola del 1974 (Chiosso 1977) si è aperta per le scuole italiane una fase interlocutoria che ha introdotto ulteriori elementi contraddittori a partire dal tema della formazione iniziale degli insegnanti. La discussione pedagogica si è orientata verso il superamento della contrapposizione tra discipline di studio e metodi di insegnamento e apprendimento, avvertendo così la necessità e l'urgenza di un nuovo modo di intendere la professionalità docente (Morandi 2021, pp. 122 ss.), muovendosi verso la direzione dell'insegnante «ricercatore» e del professionista «riflessivo» (Schön 1983) ma il più delle volte senza riuscire poi a tradurre tali prospettive in coerenti percorsi formativi di preparazione all'insegnamento.

Tra gli anni settanta e ottanta, infatti, le politiche dell'istruzione in Italia rivolte agli insegnanti si contraddistinguono per un basso livello di "innovatività" e per una spiccata preponderanza delle questioni relative alle politiche assunzionali del personale docente. La scuola in questi decenni viene vista innanzitutto come uno strumento di contenimento della disoccupazione intellettuale, aumentata rapidamente con la liberalizzazione degli accessi alle università.

Nel frattempo, dopo anni di crescita quantitativa, la curva demografica iniziò lentamente a declinare: il primo anno scolastico a registrare un calo di iscritti fu il 1979/80 dove il totale degli studenti del sistema d'istruzione nazionale, dalla scuola materna alla scuola secondaria superiore, calò da 11.705.900 dell'a.s. 1978/79 a 11.660.078. Parallelamente – e in qualche modo paradossalmente



Roberta Ragazzi, Roma, primi anni ottanta, manifestazione dei lavoratori della scuola, fotografia in possesso dell'autrice

– a questa prima frenata nei numeri degli studenti iscritti si è registrata un'estensione dell'offerta formativa (corsi pomeridiani e attività complementari e integrative) con un ampliamento costante dell'organico "di fatto" rispetto a quello "di diritto": tra gli aa.ss. 1975/76 e 1980/81, gli insegnanti della scuola elementare passarono da 255.575 a 273.744; quelli della scuola media da 249.777 a 275.003 e quelli della scuola secondaria superiore da 183.090 a 244.125¹. L'aumento degli insegnanti alle dipendenze (temporanee o a tempo indeterminato) dello stato aveva certamente anche funzionalità di carattere burocratico-finanziario-sindacale. Giovanni Spadolini, ministro della Pubblica istruzione per pochi mesi nel 1979 (dal 20 marzo al 4 agosto), invocò a tal proposito una drastica inversione di tendenza

in una spesa del personale che continuava a crescere di anno in anno (+5%):



l'aumento del numero degli insegnanti è proceduto in modo scoordinato e disorganico [...] le pressioni esercitate dalle esigenze contingenti di assicurare il servizio, ed insieme pressioni esterne al servizio [...] hanno posto in essere il noto meccanismo degli incarichi che avrebbero dovuto essere provvisori, ma sono stati poi trasformati in assunzioni definitive dalle ricorrenti "sanatorie" del legislatore (1979, p. 142).

Spadolini nella sua preoccupata denuncia faceva riferimento a quel fenomeno della «disoccupazione intellettuale» rilevato pochi anni prima dagli studi sociologici di Barbagli (1974), generato dalle conseguenze del passaggio dall'università di élite a quella di massa. Il massiccio e rapido

aumento del numero di laureati, infatti, si tramutò in un vortice di rivendicazioni e in più o meno legittime aspettative che innescarono sanatorie per i docenti che rimanevano a lungo "incaricati a tempo" in un'anomalia del sistema che avrebbe alla fine prevalso.

L'articolo 97 della Costituzione che prevede il concorso come strada per l'accesso «agli impieghi nelle pubbliche amministrazioni» veniva sempre enunciato all'inizio di ogni provvedimento legislativo quale metodo ordinario per l'immissione in ruolo (si veda per

¹ Si veda lo speciale statistico contenuto in «Annali della Pubblica istruzione», n. 3, maggio-giugno 1987.

esempio la legge n. 270 del 1982 che in apertura proclamava l'avvio di «concorsi con frequenza biennale»), salvo poi derogare puntualmente in fase attuativa privilegiando altre modalità *transitorie* e *temporanee*. Risulta particolarmente significativo rilevare come sia di questi anni l'invenzione di un antenato del più recente "organico di potenziamento" introdotto con la legge n. 107 del 2015: la Dotazione organica aggiuntiva (Doa), avviata proprio all'inizio degli anni ottanta, andava a costituire una sorta di "riserva indiana" nella quale collocare i docenti in soprannumero e in altre analoghe situazioni, con un aumento del 5% dell'organico degli insegnanti e quasi 50.000 docenti per la sola scuola media. Questi docenti in soprannumero avrebbero dovuto occuparsi di una serie di attività e funzioni, tra cui supplenze, sostituzioni, attività didattico-educative e psico-pedagogiche, di sostegno, recupero e integrazione degli studenti con disabilità, attività integrative o complementari, attività inerenti al funzionamento degli organi collegiali, corsi e iniziative di istruzione degli adulti e così via. Il risultato fu una serie di provvedimenti normativi (leggi n. 326 del 1984; n. 246 del 1988; n. 417 del 1989) che favorirono la massiccia immissione in ruolo di insegnanti tramite corsi abilitanti speciali riservati a chi già aveva avuto esperienza di insegnamento. In particolare, la normativa del 1989 prevedeva la creazione del "doppio canale" (50% dei posti disponibili tramite graduatore e 50% tramite

concorso), un sistema che, nelle sue (dolenti) note, ci ha consegnato da un lato procedure di reclutamento costose, incerte e farraginose e dall'altro percorsi di formazione iniziale degli insegnanti inadeguati e sottoposti a continui rimaneggiamenti, con interventi talvolta non solo inutili ma spesso anche ulteriormente peggiorativi.

Per quanto riguarda poi i percorsi di formazione iniziale si sarebbero dovuti aspettare gli anni novanta. Qualche proposta e realizzazione in merito venne formulata a partire dall'intervento conclusivo alla Conferenza nazionale sulla scuola (30 gennaio - 3 febbraio 1990)



Roberta Ragazzi, Roma, primi anni ottanta, manifestazione dei lavoratori della scuola, fotografia in possesso dell'autrice

dell'allora ministro della Pubblica istruzione Sergio Mattarella. Il ministro sottolineò «l'improrogabilità di un intervento politico che attui la previsione legislativa della formazione iniziale universitaria di tutto il personale insegnante, tenendo conto che tale formazione trova il suo approfondimento nell'applicazione sul campo».

Raccogliendo tale invito, qualche mese più tardi, la riforma universitaria (legge n. 341 del 19 novembre 1990) da un lato introduceva per gli insegnanti della scuola materna e della scuola elementare l'obbligo di una specifica formazione universitaria, prevedendo il diploma del



neo istituito corso di laurea in Scienze della formazione primaria come titolo necessario per partecipare ai futuri concorsi; dall'altro, per gli insegnanti della scuola secondaria, alla laurea si aggiungeva come requisito per l'accesso ai futuri concorsi la frequenza di corsi *post lauream* biennali e abilitanti, organizzati dagli atenei, delle neo-costituite Scuole per la specializzazione all'insegnamento secondario (Ssis). Tali percorsi, della durata di circa 1.200 ore, di cui 300 di tirocinio, saranno però attivati solo nell'a.a. 1999/2000, a distanza di quasi un decennio dalla loro elaborazione formale (dm 27 luglio 1999) e avranno una vita breve e travagliata, così come quella di Tfa (Tirocinio formativo attivo) e Fit (Formazione iniziale e tirocinio), acronimi di epigoni altrettanto infelici.

INTERVENTI

MOTIVI DI RILANCIO

Come si può immaginare di fronte a quanto rapidamente richiamato, la proposta di meri aggiustamenti del sistema non appare una risposta adeguata alla malattia che ci si prefigge di curare. Tanto meno oggi che la pandemia ha stravolto non solo le nostre vite ma costringe inevitabilmente a un ripensamento radicale dei sistemi di istruzione e formazione di tutto il mondo (Bertagna 2020a).

In particolare, la necessità di un differente modello di formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti è avvertito sia a livello internazionale, nell'ottica di una continua riflessione verso

l'innovazione e l'eccellenza, combinando lo studio delle *best practices* con la comparazione tra sistemi per un reciproco miglioramento (tra i molti studi si vedano, a titolo di esempio, Darling-Hammond e Lieberman 2012; Kowalczyk-Walędziak et al. 2019; Tatto e Menter 2019); sia a livello nazionale, dove la ricerca pedagogico-didattica ha fornito, anche recentemente, numerose e qualificate riflessioni sui paradigmi generali nonché concrete ipotesi da percorrere (tra queste Bertagna 2019, 2020b; Trincherò, Calvani, Marzano et al. 2020). Si vedano poi anche gli atti del convegno svoltosi all'università di Bergamo nel dicembre 2019, dedicato al tema *Formazione e sviluppo professionale del docente. Modelli, pratiche, sistemi a confronto*, pubblicati sulla rivista «Nuova Secondaria» n. 10 del 2019.

Su un punto sembra di registrare un consenso pressoché unanime: la formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria in Italia riesce a scontentare tutti; il sistema va dunque cambiato per uscire da questa perdurante situazione di stallo, confusione e incertezza. Le modalità e le declinazioni operative possono essere numerose, come si può vedere anche dall'analisi comparata con altri sistemi scolastici (per un approfondimento, per esempio, sul caso inglese, Magni 2018a). Occorre però in prima battuta condividere i principi e le linee guida di fondo, secondo una precisa impostazione di carattere pedagogico (Loughran 2010) e nella consapevolezza dell'esistenza di differenti, possibili modelli pedagogico-didattici di formazione iniziale degli insegnanti (Zeichner 1983).

La prima scelta di campo riguarda l'opzione tra semplici aggiustamenti dell'esistente oppure un tentativo di ripensamento e rimodulazione del sistema. La tesi di fondo che qui sinteticamente si propone è la seconda ovvero quella della necessità di un radicale cambio di marcia: proseguire su strade che si sono già dimostrate *dannose* dal punto di vista della continuità educativa e didattica, *inefficaci* dal punto di vista organizzativo e amministrativo, *inefficienti* dal punto di vista economico e delle finanze pubbliche sarebbe illogico, oltre che estremamente pericoloso in presenza di dinamiche socio-demografiche che cambieranno (e stanno già cambiando) nei prossimi decenni in profondità il nostro sistema di istruzione e formazione. Superare i concorsi statali centralizzati e ripensare la formazione iniziale a partire dal paradigma pedagogico dell'alternanza e dell'apprendistato formativo (Potestio 2020), dal nesso circolare tra teoria e pratica e dall'intreccio tra riflessività accademica e pratica scolastica, in una rinnovata alleanza tra scuole e università, sono solo alcune delle grandi traiettorie che possono essere intraprese. Programmaticamente il fine è la costruzione di un sistema di istruzione che torni ad essere centrato sul binomio *responsabilità-libertà* e che consenta – con tempistiche chiare e modalità stabili – l'accesso all'insegnamento a docenti ancora giovani, per innescare quel ricambio generazionale sempre più urgente di un corpo

docente nella scuola secondaria tra i più anziani d'Europa. Occorre, per dirla sinteticamente, ripensare la «chiamata» alla vocazione dell'insegnamento (Hansen 2021) in modo da riuscire ad attrarre su questo cammino professionale sempre più giovani preparati e motivati, in particolare nelle discipline tecnico-scientifiche. Nel perseguire questo obiettivo una strada da intraprendere può essere rappresentata dall'introduzione delle lauree magistrali abilitanti a numero chiuso per l'insegnamento, come già sta avvenendo per altre professioni. Così come si può ragionare su come riuscire a «rendere tutti i docenti, nessuno escluso, responsabili di default dei processi inclusivi dei Bes, superando l'attuale, tradizionale figura separata ed aggiuntiva del docente di sostegno» (Bertagna 2021, p. 5).

Si potrà quindi così ipotizzare un percorso, più breve, diversificato e flessibile, che consentirebbe di avere docenti giovani nelle classi e che riuscirebbe a integrare e a intrecciare le differenti dimensioni teoretiche, tecniche e pratiche che contraddistinguono questa delicata professione che, com'è noto, già Sigmund Freud annoverava tra le professioni impossibili insieme al fare psicoanalisi e al governare. E tutto questo possibilmente senza l'inutile ripetizione di costosi corsi universitari *post lauream*, magari in gran parte già svolti, senza gravosi intoppi burocratici, senza, soprattutto, generare false aspettative e nuove graduatorie di precari in attesa di un posto di lavoro garantito dallo stato in un paese che sta andando incontro a un vero e proprio inverno demografico. Per una volta imparando così dalla storia e dagli errori commessi nel corso dei decenni.

In assenza di questo radicale cambio di paradigma pedagogico – con evidenti conseguenze anche sul piano sociale, organizzativo e amministrativo – non solo ogni tentativo di miglioramento, pur apprezzabile negli intenti, sarà destinato a registrare un sostanziale nulla di fatto; ma segnerà il prolungarsi delle fatiche di Sisifo che, per quanto ci si affanni e ci si impegni, sono destinate a un sostanziale fallimento.

BIBLIOGRAFIA

Barbagli, M.

(1974) *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859-1973)*, il Mulino, Bologna.

Bertagna, G.

(2019) *La formazione iniziale dei docenti: una proposta epistemologica, lo scenario nazionale e i suoi problemi*, «Nuova Secondaria Ricerca», anno XXXVII, n. 10, pp. 16-33.

(2020a) *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Edizioni Studium, Roma.

(2020b) *Formazione iniziale e reclutamento dei docenti: nuove basi per una ripartenza*, «Nuova Secondaria», anno XXXVIII, n. 1, pp. 2-7.

(2021) *Per una nuova formazione iniziale dei docenti. Ipotesi per un dibattito*, «Nuova Secondaria», anno XXXVIII, n. 10, pp. 4-7.

Chiosso, G.

(1977) *Scuola e partiti tra contestazione e decreti delegati*, La Scuola, Brescia.

Darling-Hammond, L. e Lieberman, A. (eds.), (2012) *Teacher Education around the World*, Routledge, London.

Gremigni, E.

(2013) *Una precarietà istituzionalizzata. Diventare insegnanti nella scuola pubblica italiana*, in «Scuola Democratica», n. 1, pp. 105-124.

Hansen, D.T.

(2021) *Reimagining The Call to Teach. A Witness to Teachers and Teaching*, Teacher College Press, Columbia University, New York.

Kowalczyk-Walędziak M., Korzeniecka-Bondar A., Danilewicz, W. et al. (eds.)

(2019) *Rethinking Teacher Education for the 21st Century. Trends, Challenges and New Directions*, Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin-Toronto.

Loughran, J.

(2010) *A Pedagogy of Teacher Education*, in P. Peterson, E. Baker, B. McGaw (eds.), *International Encyclopedia of Education* (3. ed.), Elsevier, pp. 587-591.

Magni, F.

(2018a) *Formazione iniziale e reclutamento dei docenti. La sfida del "caso" Inghilterra*, Edizioni Studium, Roma.

(2018b) *Dall'integrazione all'inclusione. Il nuovo profilo del docente di sostegno*, Edizioni Studium, Roma.

(2019) *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*, Edizioni Studium, Roma.

Morandi, M.

(2021) *La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi*, Scholé, Brescia.

Potestio, A.

(2020) *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Edizioni Studium, Roma.

Schön, D. A.

(1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action*, Basic Books, New York [trad. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1999].

Spadolini, G.

(1979) *Il bilancio della pubblica istruzione per il 1980*, in «Annali della Pubblica istruzione», anno XXV, n. 2, marzo-aprile 1979, pp. 138-144.

Tatto, M.T. e Menter, I. (eds.),

(2019) *Knowledge, Policy and Practice in Teacher Education. A Cross-National Study*, Bloomsbury, London.

Trincherò, R., Calvani, A., Marzano, A. et al.

(2020) *Qualità degli insegnanti: formazione, reclutamento, avanzamento di carriera. Quale scenario?*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», anno XIII, n. 25, pp. 22-34.

Zeichner, K. M.

(1983) *Alternative Paradigms of Teacher Education*, «Journal of Teacher Education», vol. 34, n. 3, pp. 3-9.