

**Formazione docente e tirocinio scolastico nel DPCM 4 agosto 2023:  
tra recupero del modello 'SSIS', compromessi e 'novità'**

**Teacher training and apprenticeship in the DPCM August 4<sup>th</sup>, 2023:  
recovery of 'SSIS' model, adjustments, and 'new' features**

DAVIDE PERFETTI

*Questo saggio si concentra sul percorso di formazione docente introdotta dal DPCM 4 agosto 2023, noto come '60 CFU'. Il nuovo sistema dovrebbe recuperare i buoni esiti delle precedenti riforme, soprattutto le esperienze delle Scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario (SSIS) attive tra 2000 e 2010. Il tirocinio scolastico si è dimostrato l'esperienza formativa più benefica per i candidati e per le scuole in generale, quindi potrebbe compensare la brevità dell'attuale curriculum.*

**PAROLE CHIAVE:** FORMAZIONE DOCENTI; ISTRUZIONE SECONDARIA; APPRENDISTATO; CENTRI PER L'INSEGNAMENTO E L'APPRENDIMENTO; ITALIA.

*This essay focuses on the teacher training curriculum introduced by the 'DPCM 4 agosto 2023', also called '60 CFU' (60 ECTS). The new system should recover the positive values of precedent reforms, more than anything the experiences of Specialization schools for secondary teaching (SSIS) active from 2000 to 2010. Apprenticeship has proved to be the most significant benefit for aspiring teachers and schools in general, therefore could compensate the shorter duration.*

**KEYWORDS:** TEACHER TRAINING; SECONDARY EDUCATION; APPRENTICESHIP; TEACHING AND LEARNING CENTERS; ITALY.

## Una lunga genesi

La presente ricerca ha origine dall'interesse crescente delle discipline storiche verso la scuola, che dagli anni Novanta a oggi hanno allargato il campo di ricerca a nuove fonti e a nuovi approcci di comunicazione con la cittadinanza, tra Didattica della storia e Public History, aprendo il dibattito storico a nuove 'voci'. Gli studi storici recenti tendono a rimarcare più spesso l'attualità dei temi ricostruiti e a cercare di instaurare un legame più stretto con l'esperienza degli studenti o del grande pubblico. Nonostante la didattica disciplinare non sia l'argomento di questo articolo, è utile chiarire il posizionamento dell'autore come aspirante insegnante e ricercatore di Storia che vive queste transizioni in prima persona.

Il percorso formativo previsto dalla normativa attuale è solo a metà del suo lungo percorso di attuazione. L'elaborazione originale è stata promossa all'interno delle istituzioni europee dopo la pandemia ed è confluita nel Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR) pubblicato a inizio 2021: la missione 4 forniva 19,44 miliardi per una serie di riforme del sistema scolastico nazionale, le cui «carenze strutturali» venivano riconosciute per attuare una «strategia» di intervento in cui i «processi di reclutamento e di formazione dei docenti» erano un punto cruciale, per ogni livello d'istruzione<sup>1</sup>. Nella storia italiana, lo status e la formazione del corpo docente rappresentano un problema di lungo periodo sotto ogni punto di vista: dalla costruzione dello Stato nazionale alle sfide delle strategie d'inclusione, le criticità finanziarie, politiche, amministrative, socioeconomiche, tecnico-scientifiche e culturali hanno sempre avuto un'influenza decisiva sulla professione degli insegnanti. Come altre questioni scolastiche – l'edilizia, i divari di genere, la mobilità sociale, ecc. – il corpo docente soffre di vulnerabilità con radici profonde nel passato e che implicano tempi lunghi per la realizzazione di cambiamenti concreti.

L'inclusione nel PNRR potrebbe aver contribuito affinché la legge 29 giugno 2022, n. 76, sopravvivesse alla crisi di governo e al conseguente cambio di legislatura<sup>2</sup> per giungere ai decreti attuativi del 4 agosto 2023, pubblicati in Gazzetta il 25 settembre<sup>3</sup>. Nello stesso periodo, in assenza dei decreti, i corsi dei '24 CFU' sono stati sospesi ed è stato previsto un regime di deroga per alcune categorie specifiche fino alla fine del 2024. Dopo quel termine il nuovo sistema di formazione e

<sup>1</sup> <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>; E. Bruno, C. Tucci, *Abilitazione prof si cambia: 60 crediti obbligatori, 36 per i precari*, «Il Sole 24 Ore», 29 novembre 2021.

<sup>2</sup> <https://www.quirinale.it/elementi/70528>.

<sup>3</sup> <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2023/09/25/23A05274/sg>.

selezione dovrebbe entrare in pieno vigore, ma sarà necessario dedicare molta attenzione nel corso degli anni, per intervenire con miglioramenti e per evitare soprattutto che l'alternanza politica cancelli di nuovo i progressi fatti.

L'attuale percorso per l'insegnamento secondario si inserisce in un contesto più ampio di crescente cura verso la formazione docente, dai servizi educativi dell'infanzia all'insegnamento universitario. L'emergenza Covid-19 ha fatto da catalizzatrice per esperienze, italiane e internazionali, che in realtà precedono di molto l'intervento normativo e lo ricontestualizzano come tardivo e forse inadeguato. L'innovazione e l'originalità, infatti, sono difficili da definire in ambito scolastico, poiché soluzioni teorizzate e sperimentate anche nel secolo passato possono trovare difficoltà nel diventare pratiche condivise anziché eccezioni isolate. I 60 CFU e i centri universitari sono l'esempio evidente del tempo e delle contingenze necessari per recuperare e consolidare soluzioni già adottate prima o altrove. Come nota anche Antonio Brusa nel caso specifico della didattica attiva e ludica, se considerassimo solo le ricerche prodotte e non il lavoro concreto del corpo docente, potremmo concludere che l'istruzione nel suo complesso sia molto più innovativa di quanto è in realtà<sup>4</sup>. La domanda da porsi non è a che punto sia la ricerca didattica, capace di elaborare proposte realistiche e positive in contesti educativi specifici, ma quanto le pratiche migliori siano condivise o rifiutate per ragioni culturali o per condizioni lavorative.

Con un ampio repertorio di fonti, la ricostruzione storica evidenzia la lentezza e l'incertezza della diffusione di alcune culture scolastiche, che riscontrano una delle maggiori vulnerabilità nel tirocinio scolastico per la scuola secondaria. Se legato alle altre riforme in corso, l'attuale corso può diventare un punto di svolta per il sistema scolastico italiano e per la ricerca nell'ambito dell'istruzione, facendo leva sul tirocinio per rafforzare i legami tra esperienze di avanguardia e quotidianità scolastica col minore sforzo e il massimo risultato.

### **La formazione docente nel contesto più ampio dell'istruzione pubblica**

La formazione docente è inseparabile dalle condizioni organizzative e finanziarie del sistema scolastico e universitario, considerando che le cause dell'attuale riforma sono rintracciabili anche nell'esperienza del Covid-19 e nel successivo intervento economico europeo. In particolare, la dimensione di massa dell'istruzione pone una serie di sfide didattiche per andare incontro a sempre più

---

<sup>4</sup> A. Brusa, *Giochi per imparare la storia. Percorsi per la scuola*, Carocci, Roma 2022, pp. 36-38.

necessità formative, ma implica in primo luogo uno sforzo organizzativo imponente, in cui gli aspetti normativi, amministrativi e finanziari sono cruciali per ragionare sugli interventi didattici in una cornice realistica. A partire dalle ore di lavoro, ricerca o formazione del corpo docente, l'istruzione di massa mobilita risorse sul territorio nazionale e a livello sovranazionale che crescono in modo sensibile più una strategia d'intervento è ampia e ambiziosa. Queste considerazioni sono necessarie soprattutto per il lavoro del corpo docente, poiché progettare una formazione incompatibile coi contesti scolastici concreti (e viceversa) può ridurre di molto l'efficacia dell'istruzione e la fiducia verso un sistema di formazione iniziale e permanente, che in realtà si dimostra da sempre indispensabile. Le indagini scientifiche, tra cui le ricostruzioni storiche, possono avvalersi di sempre più strumenti per conoscere in ogni aspetto il contesto scolastico in cui si opera. Consultando le *Serie storiche ISTAT* e i nuovi siti del Ministero (*Portale unico dei dati della scuola*<sup>5</sup> e *Scuola in chiaro*<sup>6</sup>) è possibile indagare più nel dettaglio la situazione italiana nazionale e locale, grazie a modalità d'accesso aggiornate e alla pubblicazione dei Rapporti di autovalutazione (RAV) previsti nell'ordinamento dell'autonomia scolastica. Per uno studio comparativo superficiale ma indispensabile, sono altrettanto utili le pubblicazioni internazionali come *Education and training monitor* dell'Unione Europea e *Education at a glance* dell'OECD. La Ragioneria generale dello Stato fornisce anch'essa i dati sulle finanze pubbliche in modo più accessibile, grazie ai database *OpenBDAP*<sup>7</sup> che fornisce un'idea abbastanza precisa delle spese statali. I programmi di spesa includono la formazione iniziale e l'aggiornamento del personale scolastico solo dal 2017, anche se i conti consuntivi e altre fonti più dettagliate potrebbero cambiare l'aggregazione dei dati in base ai criteri di ricerca adottati. Per esempio, siccome le università godono di ampia autonomia la Ragioneria generale segnala la spesa come trasferimento di fondi, solo consultando i conti dei singoli atenei sarebbe possibile classificare meglio le spese. Oltre a queste fonti statistiche, abbondano le ricostruzioni storiche sull'istruzione, concentrate però sul Novecento nonostante la valorizzazione di fonti sempre più diverse, come gli archivi scolastici e i manuali<sup>8</sup>. La Storia orale, tramite interviste, è un altro strumento utile per ricostruire i contesti concreti, e il tirocinio scolastico può offrire opportunità preziose per raccogliere

<sup>5</sup> <https://dati.istruzione.it/opendata/>.

<sup>6</sup> <https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/>.

<sup>7</sup> <https://openbdap.rgs.mef.gov.it/>.

<sup>8</sup> D. Corradi, *Gli archivi scolastici tra didattica e ricerca. Un esperimento al Liceo Amaldi di Roma*, «Novecento.org», 19 (2023); <https://site.unibo.it/whatslab/it>.

testimonianze da campioni ampi. Il seguente paragrafo serve a ricostruire il contesto scolastico nei suoi aspetti più significativi per l'applicazione della formazione docente.

La dimensione di massa dell'istruzione è evidente nella consistenza della popolazione scolastica, che è cresciuta con rapidità dopo che le riforme Sessanta sono riuscite a garantire l'accesso universale all'istruzione e l'adempimento dell'obbligo confermato allora a 8 anni. Negli anni Cinquanta nella scuola primaria il tasso di scolarità aveva già raggiunto il 100%, mentre lo stesso risultato alle medie è stato raggiunto solo nel 1974 per i maschi e nel 1977 per le femmine. Nella scuola secondaria di secondo grado, il tasso di scolarità del 90% è stato superato e mantenuto solo dopo il 2002<sup>9</sup>. Nello stesso periodo l'ISTAT ha cominciato a registrare con più attenzione la presenza di studenti con cittadinanza straniera, segnando per l'Italia la transizione a meta di flussi migratori<sup>10</sup> e quindi la necessità di ripensare l'istruzione anche in questi termini. Dagli anni Novanta gli iscritti al sistema d'istruzione, università escluse, si sono stabilizzati intorno a 8,9 milioni, dopo la crescita rapida del secondo Dopoguerra e un drastico calo nella primaria e secondaria inferiore<sup>11</sup>. La scuola italiana, quindi, è un sistema d'istruzione di massa 'giovane' rispetto al resto delle economie avanzate e molti dei problemi che si trascina dietro hanno origine nella fase espansiva del Novecento.

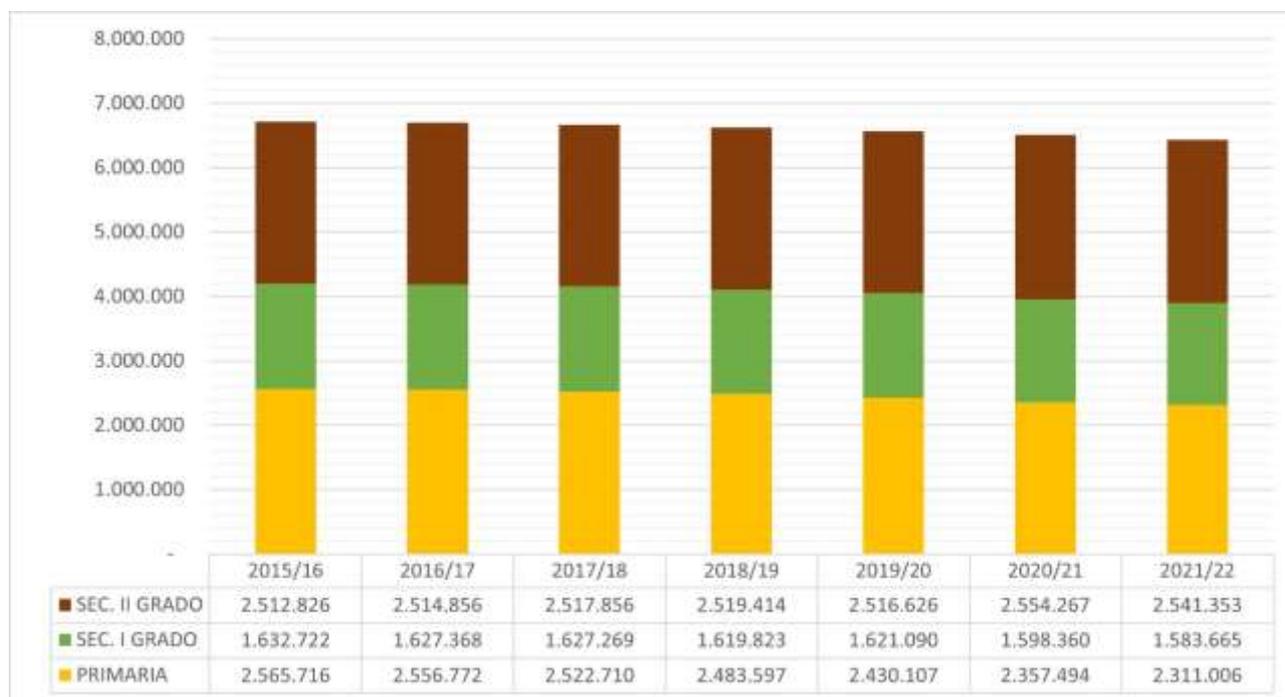
---

<sup>9</sup> ISTAT, *Tavola 7.9 – Tassi di scolarità per livello di istruzione e sesso – Anni scolastici 1951/52-2013/14*, Serie storiche ISTAT, <https://seriestoriche.istat.it/>.

<sup>10</sup> ISTAT, *Tavola 7.18 – Stranieri iscritti a scuola e all'università per livello di istruzione e ripartizione geografica – Anni scolastici/accademici 1993/94-2013/14*, Serie storiche ISTAT, <https://seriestoriche.istat.it/>.

<sup>11</sup> ISTAT, *Tavola 7.3 – Iscritti a scuola o all'università per livello di istruzione, sesso e anno scolastico o accademico – Anni 1861/62-2013/14*, Serie storiche ISTAT, <https://seriestoriche.istat.it/>.

Grafico 1 – Iscritti alle scuole statali per livello d'istruzione, a.s. 2015/16-2021/22

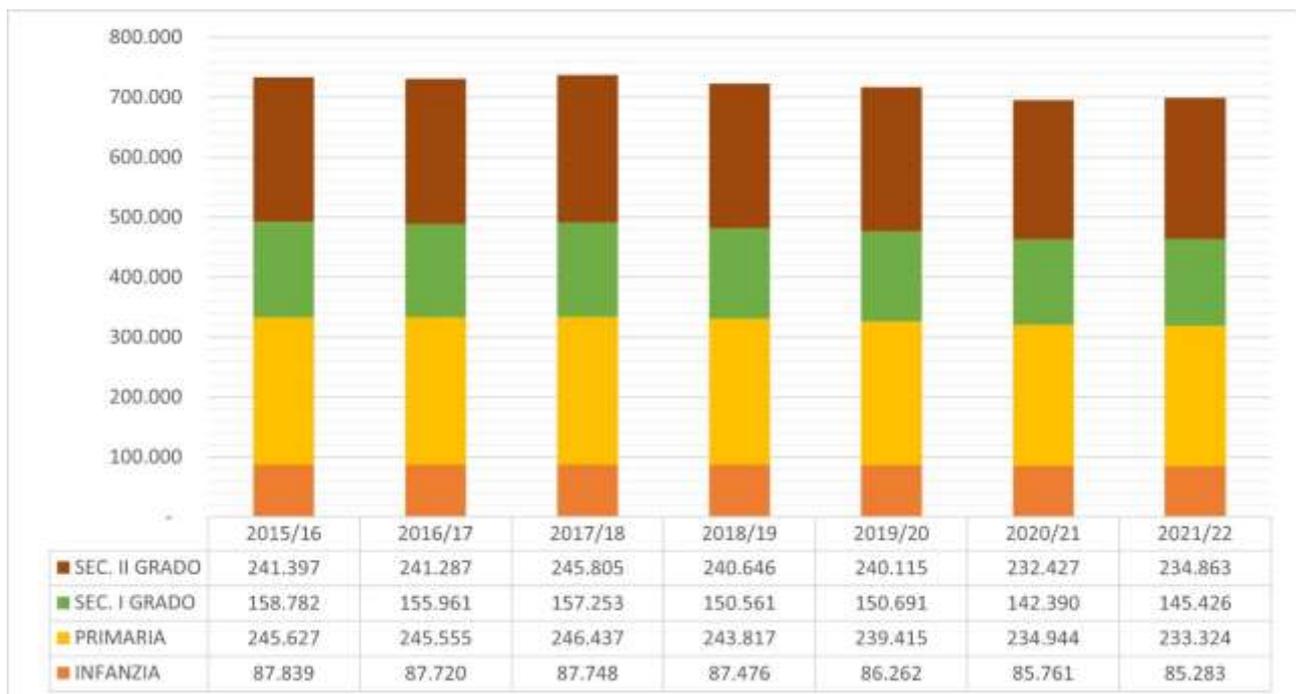


Fonte: elaborazione su dati del *Portale unico dei dati della scuola*

Il grafico 1 mostra la popolazione scolastica complessiva delle scuole statali, che sta aumentando solo nella secondaria di secondo grado. Dal *Portale unico* si può constatare come la scuola statale assorba oltre il 90% degli studenti soggetti all'obbligo formativo, frutto del riformismo statale in tutto il Novecento. L'unico valore anomalo è la differenza tra gli iscritti del quarto anno e del quinto nelle scuole paritarie, ovvero non statali, che da un anno scolastico al successivo raddoppiano. In ogni coorte, la dispersione scolastica porta alla perdita di oltre 100.000 studenti dalle scuole statali: i 585.329 iscritti del 2015 sono diventati 448.203 nel 2019. Indagando gli stessi dati per indirizzi di studio e singoli istituti è plausibile che si riscontri un simile 'dissanguamento' tra istituti statali diversi all'interno delle singole province, evidenziando così la presenza di eventuali scuole percepite come di 'serie B' per gli studenti che si trovano in difficoltà altrove. Anche solo all'interno dello stesso grado scolastico e della stessa zona, quindi, il personale scolastico può trovarsi di fronte a contesti molto diversi tra loro, influenzati dalla funzione orientativa – più o meno formale – dello stesso corpo docente e dalla reputazione di ciascun istituto. Di conseguenza, nell'istruzione terziaria possono confluire studenti che provengono da ambienti e percorsi eterogenei, oltre che da luoghi più lontani rispetto alla scuola secondaria. Parte

di questi studenti passa a sua volta a insegnare nelle scuole o negli istituti dove hanno studiato o svolto il dottorato, portandosi dietro le esperienze e le reti informali acquisite in oltre un ventennio di apprendimenti.

Grafico 2 – Docenti statali con contratto a tempo indeterminato, normali e di sostegno, per livello d’istruzione, a.s. 2015/16-2021/22



Fonte: elaborazione su dati del *Portale unico dei dati della scuola*

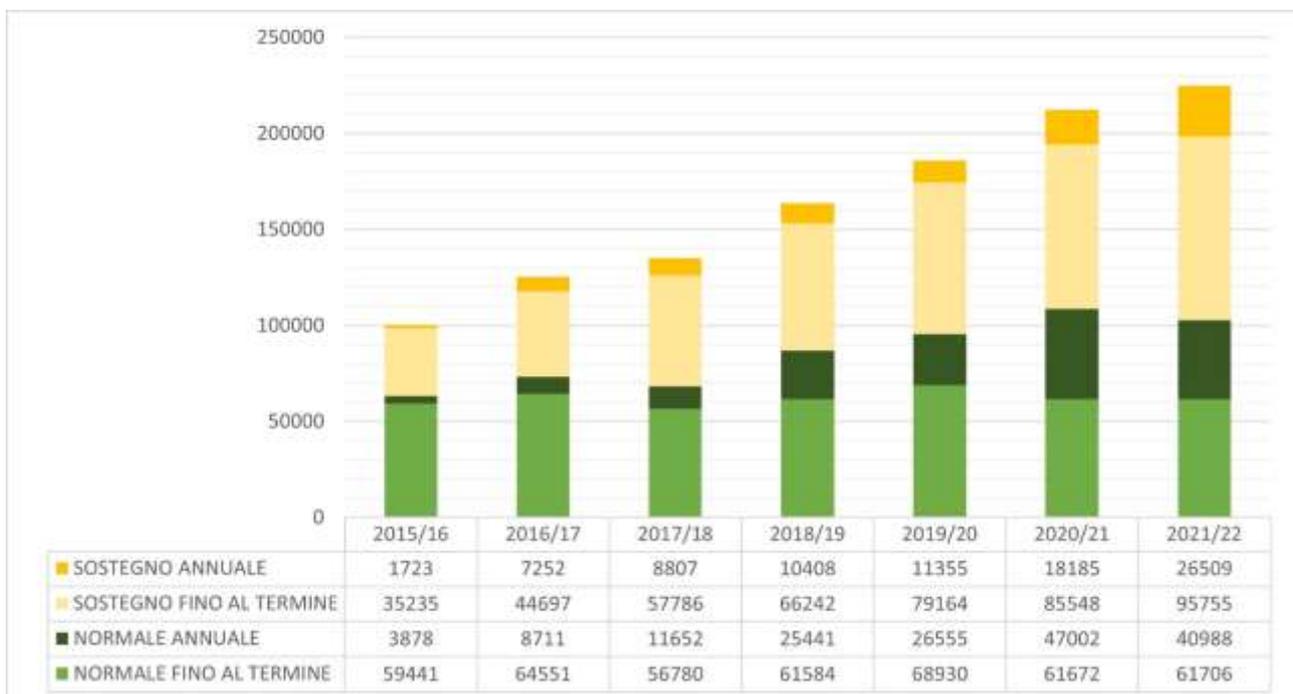
Per quanto riguarda il corpo docente, il grafico 2 mostra la riduzione generale delle cattedre a tempo indeterminato tra 2015 e 2021, nonostante la scuola secondaria superiore non sia ancora affetta dal calo demografico. Questo vale sia per le cattedre normali che per quelle di sostegno. Nel 1991 era stato raggiunto l’apice di 990.158 docenti per poi calare fino a 778.217 nel 2013, dopo un taglio netto dei posti tra 2004 e 2010, per cui le serie ISTAT non forniscono dati<sup>12</sup>. Nel 1991 il personale scolastico corrispondeva a metà dei dipendenti dell’amministrazione statale ed è ancora l’istituzione pubblica con costi propri maggiori, impegnando 41 miliardi dei 76 spesi dai Ministeri per le retribuzioni nel 2021<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> Elaborazione dei dati ISTAT, Tavole 7.4, 7.5 e 7.6, <https://seriestoriche.istat.it/>.

<sup>13</sup> ISTAT, *Tavola 10.15 – Unità di lavoro delle Amministrazioni pubbliche per sottosettore istituzionale - Anni 1980-2010*, Serie storiche, <https://seriestoriche.istat.it/>; Ragioneria Generale dello Stato, *Rendiconto economico dello Stato per l’anno 2021*, Ministero dell’economia e delle finanze, Roma 2022, p. 36.

Data la variabilità delle condizioni di partenza, è difficile essere sempre preparati per operarvi in modo efficace senza il giusto supporto. Questo può essere fornito dalla formazione iniziale e dalla consapevolezza di appartenere a una comunità professionale responsabile di un servizio pubblico dal peso notevole. Se al corpo studentesco e docente della scuola dell'obbligo e dell'infanzia – statale e non – aggiungiamo il resto del personale scolastico (oltre 200.000) e tutte le persone impegnate nell'istruzione terziaria (oltre 2 milioni)<sup>14</sup>, si superano di molto i 12 milioni: un quinto della popolazione residente impiega gran parte dell'anno nel sistema d'istruzione, formazione e ricerca, per un periodo che va da 12 anni a tutta la vita. Sono escluse dal conto le famiglie e tutti coloro che lavorano a fianco del personale o degli studenti in modo più o meno ufficiale, come il personale museale e bibliotecario, gli insegnanti privati, i centri educativi e gli specialisti per progetti extracurricolari. L'imponenza e la complessità del sistema scolastico sono ovvie, ma devono essere considerata nella giusta prospettiva quando si progetta un miglioramento generale dell'istruzione.

Grafico 3 – Docenti statali con contratto a tempo determinato per tipo di contratto, a.s. 2015/16-2021/22



Fonte: elaborazione su dati del *Portale unico dei dati della scuola*

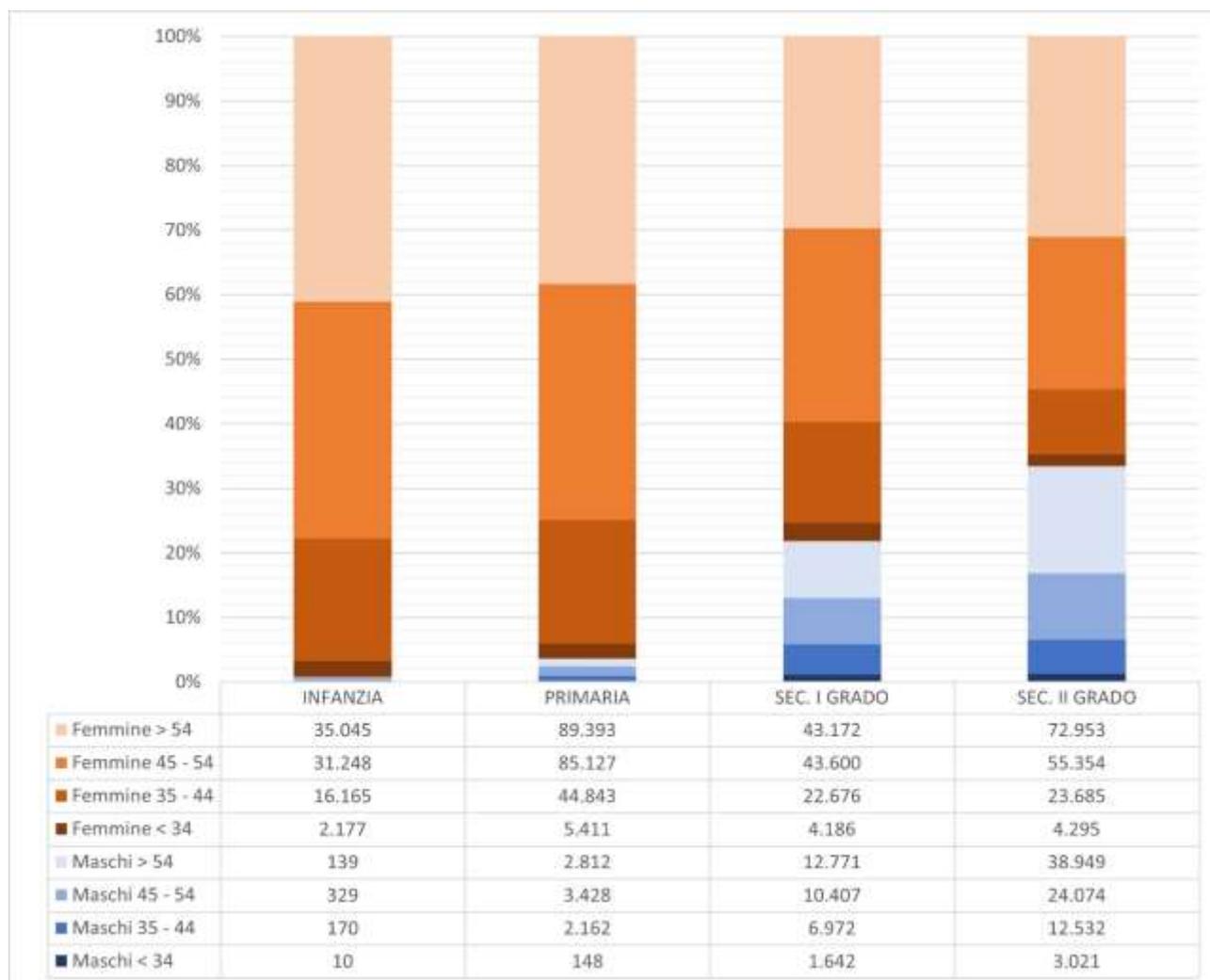
<sup>14</sup> <https://ustat.mur.gov.it/opendata/>.

Al calo dei docenti a tempo indeterminato è corrisposto un aumento assoluto e relativo dei docenti a tempo determinato. Il grafico 3 fa riferimento ai contratti annuali e 'fino al termine': i primi scadono ad agosto, mentre i secondi includono tutti i contratti con scadenza entro giugno. La percentuale sul totale è cresciuta dal 12,02% al 24,35% e non riguarda solo i neolaureati ma soprattutto docenti tra i 34 e i 54 anni. Spesso anche la componente sopra i 54 anni non è trascurabile, ma i dati non sono omogenei per livello d'istruzione, genere e tipo di contratto. Il dato principale rimane che la maggioranza dei docenti in servizio, anche precari, si è formata tra gli anni Ottanta e il 2000 o poco dopo, supponendo che abbiano concluso la propria formazione a 20-30 anni. È una stima con margini più ampi di quanto sia ragionevole, dato che l'età media supera i 50 anni e la distribuzione per età risulta ancora più negativa se confrontata con docenti di altri paesi o col resto della forza lavoro<sup>15</sup>. Gli abilitati dagli anni 2000 in poi hanno quindi ancora poco peso a causa del ridotto ricambio generazionale, alla discontinuità delle procedure di assunzione e al disimpegno finanziario e normativo dello Stato. L'instabilità e l'attesa sono le condizioni d'ingresso del corpo docente, le cui difficoltà emergono e attirano attenzione soprattutto nella scuola secondaria. Insieme al lento ricambio generazionale e alla riduzione delle cattedre, ogni percorso di formazione rischia di manifestare il proprio impatto positivo a distanza di decenni.

---

<sup>15</sup> G. Argentin, *Gli insegnanti nella scuola italiana*, cit., pp. 88-96.

Grafico 4 – Docenti statali con contratto a tempo indeterminato per livello d’istruzione, genere ed età, a.s. 2021/22



Fonte: elaborazione su dati del *Portale unico dei dati della scuola*

La composizione di genere del corpo docente risulta squilibrata, ma correlabile a quella dei canali di formazione per l’insegnamento, dove il divario è cresciuto dagli anni Cinquanta<sup>16</sup>. Più fattori possono contribuire a rendere l’insegnamento pubblico conveniente soprattutto per le giovani studentesse e le donne con famiglie a carico, portando a una differenza anomala nel contesto europeo<sup>17</sup>. Il corpo

<sup>16</sup> ISTAT, *Tavola 7.8 – Unità scolastiche, iscritti e ripetenti nelle scuole secondarie di secondo grado per indirizzo di studio – Anni scolastici 1945/46-2013/14*, Serie storiche, <https://seriestoriche.istat.it/>; Id., *Tavola 10.15 – Insegnanti femmine per livello di istruzione – Anni scolastici/accademici 1951/52, 1961/62, 1971/72, 1981/82-2013/14*, Serie storiche, <https://seriestoriche.istat.it/>; CUG, *Bilancio di genere 2022*, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Bologna 2023, pp. 32-51.

<sup>17</sup> G. Argentin, *Gli insegnanti nella scuola italiana*, cit., pp. 101-112; M.A. Bracke, *La nuova politica delle donne. Il femminismo in Italia 1968-1983*, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma 2019, pp. 35-55.

docente maschile si concentra nell'istruzione secondaria e terziaria, dove stipendi più alti, materie insegnate e la percezione di maggior prestigio potrebbero fornire giustificazioni più precise alla loro presenza. Il caso italiano si distingue anche per i salari bassi e per la differenza salariale tra scuola secondaria e di base, nonostante i corsi abilitanti per l'istruzione primaria e dell'infanzia siano gli unici rimasti in vigore senza interruzione, rendendo il futuro corpo docente primario più preparato di quello secondario<sup>18</sup>. Per qualsiasi grado d'istruzione, è necessario comprendere i motivi per cui i laureati e le laureate hanno scelto di formarsi per insegnare o meno. Solo tenendo conto dei destinatari attuali e potenziali, gli interventi formativi potranno essere più o meno efficaci nel migliorare le pratiche didattiche.

I problemi critici della scuola italiana non si limitano al corpo docente, ma qui si può solo accennare all'incompletezza delle autonomie scolastiche istituite nel 1997 e a una spesa in istruzione insufficiente<sup>19</sup>. Anche quando le scuole ricevono risorse, queste sono rigidamente vincolate e in gran parte controllate dal Ministero, in contraddizione con la responsabilizzazione del ruolo dirigenziale. È sufficiente consultare una scheda di un qualsiasi istituto statale su *Scuola in chiaro*<sup>20</sup> e considerare il funzionamento dei concorsi per riscontrare che la dirigenza non è responsabile del principale agente dell'istruzione e la voce principale delle spese correnti del settore (91%)<sup>21</sup>, vale a dire il corpo docente.

La spesa nominale è cresciuta da 42 a 55 miliardi tra 2013 e 2022, ma deve essere rivalutata a prezzi costanti e confrontata con le spese tra 2006 e 2009, quando i consumi finali superarono i 60 miliardi e corrispondevano al 19% della spesa pubblica<sup>22</sup>. Convertendo a prezzi costanti con gli indici ISTAT<sup>23</sup> si ottengono 78,7 miliardi nel 2009 e 47,3 nel 2013, contro i 55 stanziati nel 2022, corrispondenti solo al 5,3% delle spese pubbliche complessive. Lo Stato ha ampliato i propri ambiti di spesa, ma il peso relativo dell'istruzione scolastica e universitaria è diminuito nonostante la lenta ripresa dopo la crisi e l'emergenza Covid. Consultando le spese previste dalle leggi di bilancio, poi, risulta l'intenzione di assestare le spese a livelli inferiori.

<sup>18</sup> <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/teachers-and-school-heads-salaries-and-allowances-europe-20212022>.

<sup>19</sup> <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2022/it/country-reports/italy.html>.

<sup>20</sup> Per esempio, si può consultare la scheda di un ordinario liceo di provincia: <https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/istituti/MSPS01000B/lic-scientifico-fermi/finanza/>.

<sup>21</sup> [https://openbdap.rgs.mef.gov.it/it/BDS/Esplora?fase=4&esercizio=2022&entrate\\_spese=1&spese\\_navigazione=1&spese\\_missioni=22&navigazione\\_entrate=1&entrate\\_tipologie=0&spese\\_ministeri=0&spese\\_titoli=0&spese\\_categorie=0&entrate\\_titoli=0&entrate\\_categorie=0&navigazione\\_saldi=1&totale=1&navigazione\\_dettaglio=Istruzione%20scolastica](https://openbdap.rgs.mef.gov.it/it/BDS/Esplora?fase=4&esercizio=2022&entrate_spese=1&spese_navigazione=1&spese_missioni=22&navigazione_entrate=1&entrate_tipologie=0&spese_ministeri=0&spese_titoli=0&spese_categorie=0&entrate_titoli=0&entrate_categorie=0&navigazione_saldi=1&totale=1&navigazione_dettaglio=Istruzione%20scolastica).

<sup>22</sup> ISTAT, *Tavola 12.18 - Spesa per consumi finali delle Pubbliche amministrazioni per funzione - Anni 1990-2009*, Serie storiche, <https://seriestoriche.istat.it/>.

<sup>23</sup> <https://rivaluta.istat.it/>.

In formazione e reclutamento del personale scolastico, la Ragioneria generale riporta per gli esercizi finanziari 2017-2022 una spesa oscillante tra 70 e 118 milioni, che in realtà è diminuita dopo il 2020. Le risorse impegnate in reclutamento e aggiornamento in realtà sono difficile da definire, perché ci sono discrepanze tra i dati resi disponibili che richiederebbero l'analisi dettagliata dei conti consuntivi o delle spese degli istituti per essere risolte. Se nelle banche dati di oggi la Ragioneria segnala le cifre menzionate, nella *Relazione illustrativa* per il 2019 la spesa riportata era invece di 308 milioni<sup>24</sup>. Il fatto significativo non è che lo Stato abbia cominciato a spendere in formazione docente, perché è plausibile che l'abbia sempre fatto in forme più o meno evidenti<sup>25</sup>. Qui si vuole segnalare che è diventata una voce di spesa autonoma solo negli ultimi anni e che la sua classificazione per esporre i dati alla cittadinanza o ai corpi rappresentativi non sia fissa. In qualche modo i criteri sono cambiati e possono cambiare ancora, rendendo più importante uno studio esterno e dettagliato – non solo quantitativo – delle risorse impiegate in istruzione.

La situazione finanziaria attuale è imprescindibile per ogni intervento anche da soggetti diversi dallo Stato, soprattutto quando riguardano tutto il corpo docente. La semplice consistenza del corpo studentesco implica che l'aumento di risorse pro capite si traduce in milioni o miliardi di euro di spese annuali. Non possono essere interventi occasionali, perché i miglioramenti in istruzione – dall'insegnamento ordinario ad altri servizi come il tempo pieno o l'orientamento – si traducono soprattutto in ore di lavoro e formazione da parte del personale già in servizio o assunto apposta per ricoprire le funzioni necessarie. Le spese in conto capitale, vale a dire le somme impegnate per più anni soprattutto per l'edilizia scolastica, sono sempre una minima parte delle spese in istruzione; perciò, il sistema scolastico è ad alta intensità di lavoro anziché di capitale, nonostante il livello di specializzazione e il ruolo della ricerca. Ogni fase delle politiche scolastiche richiede tempo retribuito per essere attuata e il corpo docente è la parte più consistente di questo lavoro, per cui spesso non è formato e richiede un ulteriore impegno preparatorio. Anche solo per intervenire sulle condizioni con meno incognite politiche e organizzative, un aumento salariale dell'1% può corrispondere a centinaia di milioni di euro e rende irrealistico progettare riforme troppo ambiziose le cui promesse non potrebbero essere poi ritirate, costringendo a tagli

<sup>24</sup> Ragioneria Generale dello Stato, *Rendiconto generale della amministrazione dello Stato per l'esercizio finanziario 2019. Relazione illustrativa*, Roma, Ministero dell'economia e delle finanze, 2020, pp. 35-36, p. 41, pp. 122-123.

<sup>25</sup> Il primo studio dettagliato per capitoli di spesa è stato svolto dal CIDI nel 1979, per gli anni 1961-1977, nell'ambito di una iniziativa più ampia sulla formazione docente: CIDI, *L'aggiornamento nel bilancio del Ministero P.I.*, «Quaderni», 2 (1979), pp. 172-174.

altrove. I costi, quindi, sono un primo elemento che può favorire soluzioni di compromesso inadeguate per le necessità reali dell'istruzione, anche quando un intervento si dimostra urgente. Solo tenendo insieme i caratteri economici, politici, culturali e scientifici, si può avere una cognizione migliore delle riforme scolastiche.

Le università e le istituzioni AFAM entrano in gioco nel miglioramento delle pratiche didattiche come nodi centrali della ricerca didattica, della formazione specifica (iniziale e in servizio) e dell'insegnamento disciplinare, con proprie risorse specifiche. È necessario includere le associazioni di categoria come soggetti impegnati in ricerca, spesso legati al mondo accademico: il Centro di iniziativa democratica degli insegnanti (CIDI), il Movimento di cooperazione educativa (MCE) e il Centro studi per la scuola pubblica (CESP) sono esempi significativi in ambito scolastico. In ambito storico si può accennare a *Historia Ludens*, alla Società italiana di Didattica della storia (SIDIDAST), all'Associazione italiana di Public History (AIPH), agli Istituti storici e a Euroclio. In ambito universitario si possono contare associazioni professionali altrettanto importanti, tra cui la Società italiana di Pedagogia (SIPED) e la Società italiana di ricerca didattica (SIRD). Senza ridurre il contributo delle iniziative esterne o solo in parte sovrapponibili, è l'università come istituzione di ricerca che ha un ruolo di primo piano nella cultura didattica e nella formazione, poiché dagli anni Novanta risultano essere al centro delle strategie per il miglioramento dell'istruzione.

## **Il ruolo dei centri universitari**

Lo sviluppo dei *Teaching and learning center* (T&LC), insieme ai 60 CFU, confermano quanto già elaborato in precedenza e altrove. I centri, proposti sempre dal PNRR (missione 4, componente 1, investimento 3.4: 0,5 miliardi), rientrano nel più ampio tentativo di rafforzare le competenze specifiche del corpo docente di ogni livello e sono accompagnati da un maggiore investimento in digitalizzazione, dottorati, orientamento e ricerca internazionale.

Il primo *Center for teaching and learning* è stato istituito dall'Università del Michigan nel 1962, ma è soprattutto negli ultimi vent'anni che si sono diffusi centri in area anglosassone e in Europa. La funzione dei centri è supportare le istituzioni accademiche nell'aggiornamento del personale e delle pratiche didattiche dedicando attenzione agli strumenti digitali. Con un insieme eterogeneo di servizi rivolti sia al personale docente che al corpo studentesco, la letteratura al riguardo

sembra confermare un contributo decisivo nel garantire un supporto prezioso<sup>26</sup>. Marsha Lovett e Chad Hershock, attivi nel centro dell'università privata Carnegie Mellon, hanno sostenuto nel 2020 che i T&LC sono «il cuore naturale» per promuovere un insegnamento universitario e scolastico «*data-driven*», ovvero basato sull'adozione informata di strategie didattiche e sulla rilevazione degli esiti. Partendo dallo studio di caso locale, gli autori propongono alcune conclusioni utili per altre istituzioni, senza fissare un'unica modalità operativa<sup>27</sup>, anche se forse l'approccio anglosassone si concentra troppo sui dati quantitativi. I centri hanno acquisito più importanza con l'insegnamento remoto imposto dall'emergenza sanitaria e, già nell'agosto 2020, Lauren Schlesselman (Connecticut) riportava le analisi sulla didattica a distanza in vista delle possibili chiusure dell'anno accademico 2020/21, incoraggiando a preparare interventi formativi migliori e adattati al mezzo digitale<sup>28</sup>. Il Covid ha rappresentato in Italia il momento di svolta per i centri per l'insegnamento e le iniziative di *Faculty development*, come evidenziato dal gruppo di lavoro SIPED e dalle linee guida SIRD<sup>29</sup>; quindi, è dal 2020 in poi che si riscontra una maggiore presenza della letteratura scientifica italiana. Gli stessi centri sono stati istituiti o espansi dopo il 2020, come si può rilevare da una panoramica dei siti istituzionali<sup>30</sup>.

L'università di Siena ha divulgato risultati significativi che rappresentano abbastanza bene le missioni dei T&LC per come sono state elaborate in Italia. Come il corpo docente della scuola dell'obbligo, il corpo docente universitario si trova ad affrontare transizioni disorientanti che riguardano il corpo studentesco e le nuove

<sup>26</sup> G. Asimakopoulos, T. Karalis, K. Kedraka, *The role of Centers of teaching and learning in supporting higher education students learning*, «Journal of Higher education theory and practice», XXI, 13 (2021), pp. 69-78.

<sup>27</sup> C. Hershock, M. Lovett, *Cultivating and sustaining a faculty culture of data-driven teaching and learning: a systems approach*, «To Improve the Academy», XXXIX, 1 (2020), pp. 63-93.

<sup>28</sup> L.S. Schlesselman, *Perspective from a Teaching and learning center during emergency remote teaching*, «American Journal of Pharmaceutical Education», LXXXIV, 8 (2020), pp. 1042-1044; Per un caso italiano di transizione alla modalità digitale, è possibile consultare lo studio dell'università di Urbino: M. Bernardo, E. Bontà, *Teaching and learning centers and coordinated technologies for an effective transition at COVID-19 pandemic time to massive distance learning and online exams*, «Journal of E-learning and knowledge society», XIX, 2 (2023), pp. 22-29; Tra gli atti di una conferenza internazionale tenuta a Palermo, si può consultare uno dei capitoli sul legame tra TLC e didattica a distanza: M. Di Furia, A. Fornasari, P. Limone, G. Peconio, *Concept of quality in online environments. The actual role of teaching and learning centers*, in D. Burgos, G. Casalino, M. Cimitile, G. Fulantelli, G. Lo Bosco, D. Taibi (a cura di), *Higher education learning methodologies and technologies online*, Springer, Cham 2023.

<sup>29</sup> <https://www.siped.it/gruppi-di-lavoro/faculty-development-e-didattica-universitaria/>; <https://www.sird.it/wp-content/uploads/2021/07/Linee-Guida-TLC-SIRD.pdf>.

<sup>30</sup> Per l'università di Torino l'anno di inizio è 2020: <https://www.teachingandlearningcenter.unito.it/it/il-centro/presentazione-e-linee-di-indirizzo>; per l'università di Pisa le prime attività risalgono senza dubbi al 2022: <https://teachinglearningcenter.unipi.it/faculty-development-competenze-didattiche-del-docente-universitario/>; a Firenze l'atto costitutivo ha seguito delibere del febbraio 2022: <https://www.unifi.it/p12195.html>; a Verona il centro è stato fondato nel 2019: <https://talc.univr.it/it/il-centro>; per Bologna il centro ricade tra le responsabilità del Settore internazionalizzazione e innovazione didattica: <https://centri.unibo.it/teaching-learning/it/organizzazione/centro>; per l'università degli Studi dell'Insubria non c'è data: <https://www.uninsubria.it/ricerca/strutture-la-ricerca/centri-speciali/centro-speciale-teaching-and-learning-center-tlc>; alla Sapienza il centro è stato istituito con D.R. 2 novembre 2023, n. 2947: <https://www.uniroma1.it/documento/istituzione-del-centro-interdipartimentale-di-ricerca-e-servizi-teaching-and-learning>; Il Santa Chiara Lab di Siena ha costituito la Faculty community of learning nel giugno 2019, ma era già attivo: <https://santachiaralab.unisi.it/it/progetti/faculty-community-learning>; anche l'esperienza di Genova si è avviata con un gruppo di lavoro attivo già dal 2016: <https://utlc.unige.it/en/chi-siamo>.

funzioni delle università. Gli autori riportano le reazioni di sconforto e la diffusione della lezione frontale, che convivono col desiderio dichiarato di migliorare le pratiche didattiche. Lo scopo, quindi, è promuovere «comunità di apprendimento professionali» che coinvolgano tutto il personale in servizio, gli studenti alla fine degli studi e le posizioni d'ingresso per l'insegnamento e la ricerca. Come luogo di discussione e scambio, i centri dovrebbero favorire strategie di insegnamento e apprendimento basate sull'applicazione pratica e un approccio problematico. Inoltre, il modello proposto mette al centro chi apprende e vuole incoraggiare la comunicazione tra settori e gradi di esperienza diversa, per un'innovazione sviluppata attivamente dall'interno. Soprattutto la condivisione delle iniziative dall'alto e dal basso sembra poter garantire l'efficacia a lungo termine degli interventi formativi<sup>31</sup>.

I T&LC si pongono quindi molte delle questioni generali della professionalità docente. L'attenzione al contesto internazionale e alla digitalizzazione è solo una parte del terreno comune tra le riforme, che offrono gli strumenti per creare una comunità professionale e scientifica capace anche di comunicare fra livelli d'istruzione diversi, oltre che fra discipline diverse. Tra le proposte specifiche dell'università si può trovare anche l'introduzione del mentore (o *peer mentoring*) per il miglioramento delle competenze professionali, sperimentato e ben documentato al Politecnico di Torino nel 2021<sup>32</sup>. Le esperienze sul campo non mancano nemmeno, siccome anche le didattiche disciplinari possono offrire già risultati notevoli e accessibili<sup>33</sup>. Per un'ottica più completa è utile concentrare l'attenzione sul livello d'istruzione dove la formazione docente ha avuto uno statuto più incerto rispetto alle necessità degli ultimi decenni, vale a dire la scuola secondaria.

Il motivo principale è che se il corpo docente di un livello scolastico non è nelle condizioni di lavorare al massimo, il lavoro degli altri ne può risentire dalla perdita dei risultati raggiunti o dal peggioramento delle condizioni di partenza. Siccome la secondaria lavora sugli apprendimenti di base per aiutare nell'accesso agli studi terziari o al mondo del lavoro, merita qui un'attenzione particolare.

<sup>31</sup> L. Fabbri, A. Romano, *Innovazione didattica e professionalizzazione dei saperi. Il caso del Teaching and Learning Center dell'Università di Siena*, «Education Sciences & Society», 2018, 2, pp. 8-19; L. Fabbri, L. Giannandrea, A. Romano, P.G. Rossi, *Innovation as socially shared practice. The contribution of the Teaching and Learning Center*, «Research on Education and Media», XV, 1 (2023), pp. 95-102.

<sup>32</sup> R. Bonelli, E. Felisatti, M.S. Rivetta, C. Rossignolo, *Il mentoring come strategia per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. Un percorso di formazione e ricerca*, «Formazione & Insegnamento», XX, 3 (2022), pp. 392-412.

<sup>33</sup> A titolo d'esempio: L. Boschetti, S. Ditrani, R. Guazzone, *Insegnare storia con le nuove tecnologie. Didattica aumentata per bambini e adolescenti*, Carocci, Roma, 2022; C. Caprara, M. Malgeri, P. Onorato, T. Rosi, E. Tufino, *Using smartphone cameras and ambient light sensors in distance learning: the attenuation law as experimental determination of gamma correction*, «Physics education», LXI, 4 (2021), p. 45007.

## Il decreto attuativo per la formazione docente

La riforma per la scuola secondaria è stata stabilita dal decreto-legge del 30 aprile 2022, n. 36<sup>34</sup>, e convertita in legge il 29 giugno. Il Capo VIII, con gli articoli dal 44 al 47, modifica in modo estensivo il decreto legislativo istitutivo del 'FIT' (13 aprile 2017, n. 59<sup>35</sup>) e introduce il «Sistema di formazione iniziale e accesso in ruolo» per la scuola secondaria. Esso si articola in «un percorso universitario e accademico abilitante di formazione iniziale con prova finale corrispondente a non meno di 60 crediti formativi universitari», seguito da concorso nazionale e anno di prova. Secondo il decreto-legge, i «centri universitari e accademici di formazione iniziale dei docenti» dovrebbero essere accessibili anche durante i normali corsi di laurea, con un carico di lavoro in più, e includere 20 Cfu di « tirocinio diretto» a scuola e «indiretto», esplicitamente non retribuiti. Un decreto ministeriale avrebbe dovuto definire entro il 31 luglio 2022 i dettagli, l'offerta formativa e stanziare «50 milioni di euro annui a decorrere dall'anno 2023» per predisporre di docenti tutor nelle scuole secondarie. La tardiva conferma dei decreti conclude un periodo di incertezze e chiarisce infine numerosi elementi per gli aspiranti insegnanti e per le istituzioni, manifestando sia novità positive che carenze in confronto ai modelli precedenti.

Nel corso degli ultimi due anni la stampa si è concentrata sull'abilitazione dei nuovi docenti, ma una parte importante della riforma riguarda anche la Scuola di alta formazione dell'istruzione. Con sede a Roma, la Scuola dovrebbe coordinare le attività di formazione in servizio per tutto il personale scolastico in cooperazione con il Sistema nazionale di valutazione (SNV), le università e un Comitato scientifico internazionale. La spesa autorizzata era di 2 milioni annui, nonostante oggi il sito del PNRR indichi un budget di 34 milioni<sup>36</sup>. Un'istituzione centrale a supporto della formazione continua potrebbe forse rivelarsi efficace, ma servono ulteriori informazioni. Intanto, le critiche su questo istituto e sulle riforme recenti prospettano una logica di burocratizzazione dell'insegnante e di alleggerimento fiscale, in modo simile a quanto osservato per le riforme precedenti. A volte il bersaglio delle critiche è l'autonomia scolastica perché foriera di una logica aziendale, altre è l'incompletezza della stessa a causa di ostacoli politici e di una persistente volontà centralistica del Ministero. Questa volontà sembra tuttora

<sup>34</sup> <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/04/30/22G00049/sg>.

<sup>35</sup> <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00067/sg>.

<sup>36</sup> <https://pnrr.istruzione.it/riforme/reclutamento-del-personale-docente-2/>.

influyente, come Giuseppe Bertagna riscontra in certi passaggi della legge del 29 giugno<sup>37</sup>.

Il pedagogista Giuseppe Bertagna era stato coinvolto nei lavori per potenziali riforme dopo il 2000, e, nel settembre 2023, ha commentato su *Nuova secondaria* la conversione in legge del decreto. La legge richiama una serie notevole di competenze complesse di cui il corso dovrebbe garantire l'acquisizione con «non meno di 60 crediti», insieme a un minimo di cinque anni di studio. Bertagna evidenzia come l'espressione «non meno» permetta di aumentare l'offerta formativa, ma rimane un'opzione improbabile, nonostante il legislatore abbia definito competenze difficili da acquisire in un percorso così breve. I decreti attuativi saranno cruciali per la coesistenza proficua di questi corsi con le lauree ordinarie, di cui si prospetta una possibile frequenza parallela. Per garantirla – secondo l'autore – la flessibilità e le capacità organizzative necessarie metteranno in «crisi salutare» solo le università rimaste a «un'organizzazione fordista» dei corsi, pur ponendo serie difficoltà in generale. Insieme alle opportunità di dare una svolta alla formazione docente anche nella scuola secondaria, rimane il rischio che la frammentarietà delle discipline e il carattere di «protesi artificiale», senza opportune verifiche, ripetano i difetti delle riforme precedenti<sup>38</sup>. In ogni caso, la riforma sembra voler recuperare il modello di una formazione più strutturata, saldamente inserita nell'ambiente universitario e che valorizzi competenze «relazionali e organizzative specifiche» per «insegnare a insegnare»<sup>39</sup>.

Dalle notizie sembrava che l'attivazione fosse prevista già per l'anno accademico 2023/24 ma il decreto attuativo è stato firmato solo il 4 agosto, mentre il DPCM 3 agosto 2023 ha solo autorizzato a bandire i concorsi per 30.216 posti, di cui un terzo di sostegno<sup>40</sup>.

Il DPCM 4 agosto 2023, pubblicato in Gazzetta il 25 settembre col titolo *Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza*, definisce gli ordinamenti e le modalità

<sup>37</sup> F. Di Bartolo, L. Malgioglio, *Introduzione al Dossier*, «Clionet», VII (2023), p. 2; G. Bertagna, *L'abilitazione all'insegnamento con i 60 CFU: un'estensione dei 24 CFU o qualcosa di nuovo e diverso?*, «Nuova Secondaria», XXXX, 1 (2022), p. 6; M. Campione, E. Contu, *Liberare la scuola. Vent'anni di scuole autonome*, il Mulino, Bologna, 2020, p. 72; M. Caputo, M.T. Moscato, *Il modello TFA/PAS e la professionalizzazione dell'insegnante: un primo bilancio*, «CQIA», IV, 12 (2014), p. 2.

<sup>38</sup> G. Bertagna, *L'abilitazione all'insegnamento con i 60 CFU*, cit.; M. Morandi, *La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi*, Scholé, Brescia 2021, p. 158.

<sup>39</sup> M. Caputo, M.T. Moscato, *Il modello TFA/PAS*, cit., pp. 3-4; M. Morandi, *La fucina dei professori*, cit., p. 159.

<sup>40</sup> <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2023/09/09/23A04997/sg>; C. Tucci, *Scuola, abilitazione docenti con 60 cfu: ecco come funziona*, «Il Sole 24 Ore», 3 agosto 2023, <https://www.ilsole24ore.com/art/scuola-traguardo-nuova-abilitazione-docenti-come-funziona-AFknNLR>.

dei percorsi di formazione, sia quello dei '60 CFU' che quelli del *Regime transitorio* elencati nell'art. 14. Questa transizione dovrebbe durare fino al 31 maggio 2024 per i corsi da 30 e 36 CFU, con la possibilità già accennata di partecipare ai concorsi fino a dicembre, posticipando la piena entrata in vigore al 2025. All'interno dei corsi sarà anche possibile far riconoscere i crediti conseguiti durante gli studi, al di fuori dei 24 CFU conseguiti entro il 31 ottobre 2022 (art. 8). Tuttavia, l'allegato B specifica un massimo di 5 crediti per i tirocini e di 12 per le discipline prima previste nei 24 CFU, nel loro complesso: ciò limita i crediti riconoscibili a 17 in ogni caso. Dal punto di vista economico, il decreto non prevede ulteriori oneri sulle finanze pubbliche, affida l'attuazione alle «risorse [...] disponibili a legislazione vigente» (art. 15) e limita «i costi massimi [...] a euro 2.500» per l'iscrizione (art. 12). Questi sono forse gli aspetti più significativi per gli studenti in attesa di candidarsi, ma è necessario andare oltre ed evidenziare gli importanti risvolti sulla professionalità dei futuri docenti.

Dopo due anni di vuoto normativo e deroghe, quindi, gli aspiranti docenti potranno accedere a una formazione migliore, anche durante gli studi disciplinari. Le condizioni concrete di questi centri di formazione dipenderanno molto dalle singole università, che non solo godono di ampia autonomia, ma hanno accesso a risorse diverse, dalle dotazioni finanziarie alle competenze dei singoli docenti e tutor. Se i 60 CFU rimarranno in vigore a lungo, sarà necessario osservarne lo sviluppo e vedere se favorirà il contatto positivo tra scuole e università. Se saranno abrogati dal prossimo governo o si riveleranno una fase transitoria verso un sistema più articolato, sarà in ogni caso utile capirne le ragioni. Dai documenti oggi disponibili non risulta la volontà di voler estendere i percorsi oltre i 60 crediti.

Un problema a livello di selezione sono le classi di concorso. A scuola le materie non sono sempre insegnate dai laureati della disciplina e non tutti gli insegnanti curano solo la propria disciplina di specializzazione, a causa dei requisiti concorsuali e delle cattedre esistenti. Secondo lo storico Pietro Causarano, le contraddizioni nelle cattedre storiche mettono in luce le difficoltà delle recenti riforme: soprattutto le classi di insegnamento per Storia sono accessibili da tanti tipi di candidati diversi dagli storici, mentre altre discipline sono meno permeabili. Data la selezione centralizzata, una simile divisione delle cattedre incide in modo negativo sull'efficacia dell'insegnamento<sup>41</sup>. Il problema delle cattedre è complicato dal monte orario, per cui insegnanti di una sola materia si troverebbero a

<sup>41</sup> P. Causarano, *Riforme senza storia*, «Italia contemporanea», 286 (2018), p. 240; M. Campione, E. Contu, *Liberare la scuola*, cit., p. 257.

insegnare in molte – forse troppe – classi, come ha sottolineato lo storico Antonio Brusa nel convegno del 5 dicembre 2023, *La storia nella scuola media. Metodi e esperienze di didattica della storia nella secondaria di I grado*. I partecipanti erano in maggioranza insegnanti non laureati in Storia, ma avevano comunque un evidente e vivo interesse per l'insegnamento della Storia, fattore che rende meno deterministica la dipendenza con le classi di concorso<sup>42</sup>. Oltre alle classi di concorso, sarebbe forse necessaria una revisione delle modalità di assunzione o di verifica delle competenze, perché se la formazione e i concorsi privilegiano due tipi diversi di professionalità si può creare una discrepanza tra i candidati col migliore potenziale per l'insegnamento e quelli con più probabilità di superare prove standardizzate.

Secondo Francesco Magni, le procedure concorsuali hanno rappresentato una debolezza duratura del sistema scolastico, soprattutto perché partivano da una «concezione burocratica-sindacale» delle politiche in istruzione, anziché concentrarsi sulle necessità degli studenti. La normativa ha prodotto spesso un sistema formale di selezione centralizzato e rigido, ma lo sottoponeva allo stesso tempo a condizioni concrete di deroghe, sanatorie e instabilità. L'abilitazione a insegnare è diventata spesso l'attestato di un diritto dei precari più che una verifica delle competenze e delle motivazioni necessarie per curare le relazioni educative in anni di carriera. La «proposta 'provocatoria'» alternativa di Magni, nel 2020, sarebbe stata quella di avviare una sperimentazione per un numero ridotto di scuole superiori paritarie e statali. Tramite una selezione in sede e un apprendistato triennale (in questo caso come avrebbe previsto la contrattualizzazione del 2017), il sistema avrebbe permesso di instaurare un tirocinio monitorabile e «snello» di cui valutare l'estensione<sup>43</sup>. Una proposta simile potrebbe risultare compatibile col nuovo percorso, almeno in via sperimentale, ma sarebbe prima necessario verificare il funzionamento dei 60 CFU

Di fatto, l'assenza fino ad oggi di un percorso specifico e stabile nella scuola secondaria ha alimentato il precariato, una scelta tardiva – fino al ripiego – e lo scarso sviluppo di una cultura professionale condivisa e critica. La riforma non recupera il valore dell'autonomia presente nelle SSIS, ma i fraintendimenti diffusi sulla formazione docente rimangono un rischio per l'efficacia delle riforme o delle

---

<sup>42</sup> *La storia nella scuola media. Metodi e esperienze di didattica della storia nella secondaria di I grado*, Bologna, 5 dicembre 2023. Il convegno è stato organizzato dai professori Isabella e Caporrella del Dipartimento di Storie culture e civiltà dell'Università di Bologna. Prima del convegno hanno sottoposto un questionario ai docenti partecipanti e nel corso del pomeriggio uno studente ha chiesto quanti tra i presenti fossero laureati in Storia.

<sup>43</sup> F. Magni, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*, Studium, Roma 2020, pp. 153-154, pp. 182-184.

iniziative di ricerca. Inoltre, una scuola pubblica che accetta di essere lo scarico del precariato non potrà mai garantire qualità e benessere per gli studenti, come non lo ha fatto finora. Il messaggio che passa va contro il benessere collettivo tanto enfatizzato, poiché la priorità è l'agio immediato di «250.000» precari adulti impreparati per insegnare anziché un'istruzione di qualità per i milioni di studenti dei prossimi anni. Lo Stato deve prendersi la responsabilità di quello che il sociologo Gianluca Argentin ha definito «precariato storico nella scuola italiana», cresciuto sotto il controllo statale<sup>44</sup>, ma le richieste assistenziali non sono adatte ad avviare una discussione ragionata sull'istruzione. La formazione dei docenti, con l'inserimento nel PNRR, è l'occasione migliore per stimolare l'attenzione pubblica sulle riforme scolastiche con un'ottica di lunga durata.

### **Il confronto con le Scuole di specializzazione**

L'attuale percorso è la quarta riforma proposta in 14 anni per la formazione dei docenti secondari, a partire dalla chiusura definitiva delle Scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario (SSIS) nel 2010. Le SSIS e i corsi di laurea in Scienze della formazione primaria rappresentano l'esempio più strutturato e complesso di formazione per i docenti italiani e sono il risultato di un lungo processo culturale, politico e normativo sviluppatosi tra gli anni Settanta e Novanta, insieme a nuovi programmi e alle autonomie di università e scuole. Questa svolta è stata già studiata in modo approfondito, perciò il paragrafo offrirà una ricostruzione a grandi linee per contestualizzare il confronto tra le SSIS e il nuovo percorso.

Dalla metà dell'Ottocento per oltre un secolo il modello prevalente di formazione per i docenti italiani ha previsto tre rami: i servizi all'infanzia, quasi ignorato e lasciato all'iniziativa privata; l'istruzione elementare e post-elementare, affidata a maestri delle Scuole normali; l'istruzione secondaria o 'media', preparatoria per l'università, a cui i professori accedevano con la sola laurea disciplinare. Lo sviluppo del sistema d'istruzione ha assorbito risorse notevoli, sempre insufficienti, e i docenti formati sono stati la carenza strutturale più longeva. L'istruzione magistrale è nata come ramo dell'istruzione post-elementare nella legge Casati, senza sbocchi eccetto l'insegnamento elementare, ed è diventata man mano parte integrante dell'istruzione secondaria di secondo grado fino a entrare nel

---

<sup>44</sup> G. Argentin, *Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e prospettive di intervento*, il Mulino, Bologna 2018, p. 88, pp. 116-117; [https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-italy\\_it.pdf](https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-italy_it.pdf), pp. 4-5.

sistema universitario con le Facoltà di magistero. Oggi gli Istituti magistrali sono diventati Licei delle scienze umane, mentre le Facoltà di magistero sono diventate di Scienze dell'educazione e della Formazione primaria. Le riforme invece sono state tardive per la scuola secondaria, la scuola dell'infanzia e i nidi: soprattutto per i professori, il modello disciplinare con concorso abilitante è stato ristabilito dopo 10 anni di esperienze opposte. L'istituzione della SSIS era però stata preceduta da un dibattito accademico trentennale che aveva dato già vita a importanti Centri interdipartimentali a Genova (CIRD) e a Bologna (CIRE), tant'è che Carla Giovannelli rivendicava un ruolo di primo piano della comunità pedagogica rispetto all'emanazione legislativa<sup>45</sup>.

La legge 19 novembre 1990, n. 341, istituiva i tre percorsi formativi universitari per la scuola dell'infanzia, elementare e secondaria, ma per l'attuazione fu necessario qualche anno. Le Facoltà di magistero nel 1995 divennero di Scienze della formazione e solo col decreto ministeriale 26 maggio 1998 si attivò il corso quadriennale di Scienze della formazione primaria. L'anno successivo, il decreto ministeriale n. 509 introdusse l'articolazione dei corsi prevista dal Processo di Bologna («3+2») e si giunse alla forma attuale di laurea a ciclo unico solo col decreto 10 settembre 2010, n. 249, determinando una scelta precoce per gli studenti. Nel 2003 la laurea acquisì valore abilitante per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria, lasciando alle procedure concorsuali la sola selezione del personale e permettendo l'ingresso a scuola già a 24 anni anziché i 28 della scuola secondaria. L'istruzione universitaria è stata poi estesa agli educatori di nido dalla legge 13 luglio 2015, n. 107, per cui esistono ora corsi triennali specifici, e i profili professionali legati alla pedagogia e alla formazione sono stati ulteriormente definiti dalla legge 27 dicembre 2017, n. 205, vale a dire la legge di bilancio del 2018. Le sedi che forniscono questa formazione sono passate da 24 a 33 nel 2019 e rimangono corsi a numero programmato. Vincenzo Schirippa segnalava il totale di posti a circa 7.000 annui<sup>46</sup>, mentre nel decreto ministeriale 4 agosto 2023, n. 1027, i posti spartiti tra le 41 sedi sono 10.262<sup>47</sup>.

Nell'alternanza politica dei primi anni Duemila, la legge 28 marzo 2003, n. 53, sotto il ministero di Letizia Moratti, fu il primo tentativo di superare le SSIS. La

<sup>45</sup> S. Ulivieri, G. Giudizi, S. Cavazzi, *Dal banco alla cattedra. Didattica e tirocinio formativo per l'insegnamento nella scuola secondaria*, Edizioni ETS, Pisa 2002, pp. 9-12.

<sup>46</sup> N. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana*, cit. p. 665; F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri, *Manuale di Storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*, Scholé, Brescia 2019, pp. 217-218; F. Magni, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia*, cit., pp. 173-174.

<sup>47</sup> I decreti in vigore sono accessibili tramite le pagine dei corsi di laurea abilitanti: <https://corsi.unibo.it/magistralecu/ScienzeFormazionePrimaria/iscrivarsi-al-corso>.

legge recepiva quanto elaborato nel 2001 dal gruppo presieduto da Giuseppe Bertagna, che prevedeva una revisione estensiva del sistema di formazione e assunzione per mettere sullo stesso livello gli insegnanti di tutti i gradi scolastici. Tra abrogazioni alterne e mancati decreti attuativi, le procedure di accesso alle SSIS furono infine sospese dalla legge del 6 agosto 2008, n. 133, per l'anno successivo, senza una verifica approfondita degli esiti per la costruzione di un percorso successivo<sup>48</sup>. L'abrogazione delle SSIS e le riforme successive, inoltre, si inseriscono in un contesto di crisi economica e di riduzione della spesa pubblica, iniziata con l'incarico di Mariastella Gelmini all'Istruzione. Allo stesso tempo, in sede politica avevano prevalso i sostenitori di una formazione più tradizionale e disciplinare, i quali percepivano una marginalizzazione della preparazione scientifica a favore di quella pedagogica. Il responsabile di un nuovo gruppo di lavoro, Giorgio Israel, pur riconoscendo il valore di una preparazione psico-pedagogica e didattica, riteneva le soluzioni precedenti viziate da «estremismi ideologici. Tale [era] l'idea che le conoscenze disciplinari siano secondarie o irrilevanti, che l'unica cosa che conta sia 'insegnare a insegnare'»<sup>49</sup>.

Nel vuoto lasciato dalle SSIS è stato istituito il Tirocinio formativo attivo (TFA) col decreto ministeriale 10 settembre 2010, che si è sovrapposto col Percorso abilitante speciale (PAS) per reintegrare i supplenti del periodo 1999-2012 con decreto ministeriale 25 marzo 2013, n. 81. La legge 13 luglio 2015, n. 507, avrebbe dovuto abrogare il TFA per istituire il sistema di Formazione iniziale e tirocinio (FIT) insieme al personale di potenziamento e a contratti triennali per i docenti a tempo determinato. Il potenziamento è stato gestito male dal Ministero, i contratti sono tornati annuali dopo la consultazione dei sindacati e il FIT è stato abrogato dalla finanziaria del 2018 ancora prima di essere attivato<sup>50</sup>. Infine, il decreto ministeriale 24 agosto 2017, n. 616, firmato da Valeria Fedeli, ha regolamentato l'accesso aggiungendo come requisito i cosiddetti '24 CFU', oggi in regime di deroga<sup>51</sup>. Tutti questi percorsi hanno scontato carenze organizzative e normative ben documentate dai ricercatori coinvolti e la SSIS rimane il percorso più duraturo e meglio

<sup>48</sup> G. Argentin, A. Cavalli, *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, il Mulino, Bologna 2010, p. 49; M. Caputo, M.T. Moscato, *Il modello TFA/PAS*, cit., p. 2; M. Morandi, *La fucina dei professori*, cit., pp. 157-161.

<sup>49</sup> N. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana*, cit. p. 722; M. Morandi, *La fucina dei professori*, cit., pp. 161-163; Il blog di Giorgio Israel offre una panoramica delle tesi sostenute e dei linguaggi usati all'epoca, che si possono ritrovare in discorsi pubblici più recenti: <https://gisrael.blogspot.com/search?q=gruppo+di+lavoro>.

<sup>50</sup> M. Campione, E. Contu, *Liberare la scuola*, cit., p. 251-252.

<sup>51</sup> W. Panciera, A. Savio, *Manuale di didattica della storia. Formazione e aggiornamento per i docenti di scuola secondaria*, Le Monnier, Milano 2022, pp. 174-178; <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/DM+24+CFU/>.

strutturato per la formazione dei docenti secondari italiani. IL rischio che i 60 CFU ripetano i problemi delle precedenti soluzioni è quindi significativo.

Consultando gli obiettivi dei rispettivi decreti, è possibile riscontrare la minore complessità del decreto ministeriale 26 maggio 1998 rispetto all'allegato A dei 60 CFU. I due testi danno per assodata l'importanza delle relazioni educative, della dimensione collegiale, della professionalità, delle metodologie e dei «bisogni formativi e psicosociali» degli allievi; definiscono quindi un profilo avanzato di un docente immerso nella comunità scolastica nel suo insieme. Il profilo indicato per le SSIS, in soli 12 punti, non sottolinea la didattica inclusiva e l'uso della tecnologia quanto le nuove normative, ma esplicita in modo chiaro due principi che lo distinguono dai nuovi provvedimenti. Mentre nei 60 CFU i riferimenti all'autonomia scolastica si limitano ai corsi sulla normativa, il profilo del 1998 pone come fine dell'insegnante l'«assumere il proprio ruolo sociale nel quadro dell'autonomia [...] nella consapevolezza dei doveri e dei diritti dell'insegnante» in un contesto europeo multiculturale, quando l'autonomia e le istituzioni europee come le conosciamo erano all'inizio. Altrettanto esplicito è il punto 2, secondo cui l'insegnante, dopo la padronanza nella disciplina di propria competenza, deve saper «ascoltare, osservare e comprendere gli allievi»<sup>52</sup>. Nel nuovo profilo, invece, questo aspetto è declinato in più competenze, sempre positive e a favore degli studenti, ma non includono in modo così chiaro l'ascolto e la comprensione, che Moscato definisce come capacità fondamentali. Il profilo attuale potrebbe confermare che «l'ascolto attivo è una strategia comunicativa in genere sottovalutata» e, per quanto possa essere apprezzata a parole, nei fatti «non si considera che [...] possa essere oggetto anche di acquisizione e sviluppo»<sup>53</sup>. Almeno a un primo livello di lettura, questa enfasi non emerge dai nuovi provvedimenti, pur definendo un profilo di notevole densità per il quale una formazione breve può non essere adeguata<sup>54</sup>.

Per evitare un eccesso di abilitati rispetto alla domanda, l'attuale sistema prescrive una regolazione attenta del numero di iscritti da parte del Ministero, come per Scienze dell'educazione. Secondo il professore Mauro Piras, uno dei punti fallimentari della SSIS era stato proprio uno squilibrio tra gli studenti in uscita e gli insegnanti richiesti, pur essendo il corso a numero chiuso<sup>55</sup>. Essendo l'istruzione

<sup>52</sup> M. Morandi, *La fucina dei professori*, cit., pp. 244-245.

<sup>53</sup> M.T. Moscato, *Preadolescenti a scuola. Insegnare nella secondaria di primo grado*, Mondadori, Milano 2013, pp. 139-141.

<sup>54</sup> Per una panoramica delle competenze significative in diversi disegni di legge: R. Capobianco, *La formazione iniziale dei docenti e il bilancio delle competenze. Un'indagine esplorativa*, «Formazione & Insegnamento», XX, 3 (2022), pp. 457-474.

<sup>55</sup> M. Campione, E. Contu, *Liberare la scuola*, cit., p. 250.

un sistema quasi del tutto pubblico e statale, il Ministero ha gli strumenti per prevedere quanti insegnanti saranno davvero necessari e questa presa di responsabilità dovrebbe favorire la stabilizzazione del corpo docente, per ridurre il precariato e la discontinuità didattica. Che il numero sia chiuso o aperto, le cattedre disponibili rimangono limitate e prevedibili; quindi, gli insegnanti che vi accedono non cambiano in funzione del precariato che si accumula, se non per manovre di carattere politico, come nel caso del 2017 con la ‘Buona scuola’.

Reintroducendo il tirocinio per gli insegnanti della scuola secondaria dopo la parentesi di 24 CFU, i 60 CFU compiono però una scelta diversa rispetto alle SSIS. La tesi qui sostenuta è che, in fase di elaborazione, il percorso di formazione sia stato progettato attorno al tirocinio scolastico e che debba essere sfruttato in fase di applicazione per compensarne la durata insufficiente. Dato il valore potenziale dei tirocini per l’intera comunità scolastica, l’organizzazione dei Centri dovrebbe dare priorità a renderli subito ottimali per offrire un’esperienza formativa efficace e portare nel dibattito pubblico le prove definitive della necessità di un percorso di specializzazione stabile per gli insegnanti.

### **La centralità dei tirocini nella formazione degli insegnanti**

In più contributi, il tirocinio scolastico è indicato come un’esperienza formativa cruciale che intreccia teoria e pratica per gli insegnanti in formazione, mentre a livello di sistema promuove cooperazione tra gli ambienti scolastici e universitari per un avanzamento delle pratiche didattiche<sup>56</sup>. Questa funzione del tirocinio si trova in forma compiuta nelle indicazioni UNESCO del 1966, richiamando anche la formazione in servizio e una larga cooperazione in materia di politiche scolastiche<sup>57</sup>. Il tirocinio risulta un legame vitale tra esperienza pratica e riflessione teorica indispensabile per la formazione iniziale dei docenti.

Maria Teresa Moscato definisce il tirocinio come «periodo iniziale di pratica professionale dentro a un ambiente di lavoro, a fianco di un professionista più esperto», momento «ineliminabile e [...] fondamentale della formazione». Si differenzia da altre forme educative precedenti, come l’apprendistato, perché il tirocinante ha già concluso un percorso formativo e gli è riconosciuto un certo grado di competenza e autonomia. Questa condizione è compatibile con la

---

<sup>56</sup> Ivi, p. 254; M. Morandi, *La fucina dei professori*, cit., pp. 151-152.

<sup>57</sup> ILO, *The ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers (1966) and the UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel (1997) – Revised edition 2016*, International Labour Office, Ginevra 2016.

supervisione di un tutor, che nella capacità di guidare il tirocinante esprime il massimo grado di maturità professionale. Nella realtà, l'introduzione in ogni ambiente di lavoro è mediata da una fase di «noviziato informale», ma qui il riferimento sarà esclusivo per il tirocinio come pratica istituzionalizzata e sistematica. In entrambi i casi, il tirocinio si colloca in una «fase delicata della vita adulta»<sup>58</sup>, a maggior ragione per l'insegnante, che nell'arco della propria carriera dovrà curarsi di centinaia di studenti in contesti complessi.

Nella scuola italiana, il tirocinio era parte integrante dell'istruzione magistrale dalla fine dell'Ottocento, almeno per la scuola primaria. La legge Casati prevedeva già una forma di breve apprendistato, che era rivolto ad alunni e alunne dell'istruzione magistrale fino a 18 e 17 anni di età<sup>59</sup>. Il tirocinio fu ridimensionato nel 1923 dalle riforme di Giovanni Gentile, che privilegiava la cultura dell'insegnante rispetto alla pratica didattica, in linea con l'idealismo del ministro e una visione esclusivamente disciplinare dell'insegnamento. Le idee gentiliane, combinate a un fraintendimento della Pedagogia, sembrano aver fissato a lungo l'impressione che precedere l'esperienza diretta e autonoma dell'insegnamento fosse inutile o dannoso. Giuseppe Bottai sembrò voler reintrodurre l'«assistentato» nel 1940, ma il tirocinio pratico, sotto forma di anno di prova e formazione iniziale, fu reintrodotta solo con la legge 20 marzo 1982, n. 270, e scontò la scarsa integrazione tra lavoro in classe e corsi teorici<sup>60</sup>. Una ricerca bibliografica anche superficiale rileva l'esistenza di materiale per i tirocini degli istituti magistrali, detti anche «esercitazioni didattiche», dall'inizio del Novecento fino agli anni Settanta, ma sarebbe necessario rintracciare accenni anche nei manuali di altre materie<sup>61</sup>.

L'esempio più antico è la *Guida al tirocinio scolastico* del pedagogista Saverio De Dominicis, pubblicata in più edizioni e ristampe tra 1898 e 1919 da Paravia, uno dei maggiori editori per l'istruzione. L'edizione del 1912, sottolineava che «vi è dunque nel tirocinio un elemento nuovo che non è nell'insegnamento della pedagogia: vi è il 'fare'. Lo studio della pedagogia rende possibile il tirocinio [...], ma non si avrebbe vera preparazione all'ufficio della scuola, se il pensare e l'operare non

<sup>58</sup> M.T. Moscato, *Preadolescenti a scuola*, cit., pp. 30-32.

<sup>59</sup> N. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana*, cit. pp. 60, 64-66, 96, 111-112; F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri, *Manuale di Storia della scuola italiana*, cit. pp. 119-120, 210.

<sup>60</sup> CESP, G. Gabrielli, D. Montini, *La scuola fascista. Istituzioni, parole d'ordine e luoghi dell'immaginario*, Ombre corte, Verona 2009 p. 39; J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime 1922-1943*, La nuova Italia, Scandicci 1996, p. 118; D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana*, cit. p. 278; F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri, *Manuale di Storia della scuola italiana*, cit. p. 214; M. Morandi, *La fucina dei professori*, cit., p. 91-93, pp. 132-133.

<sup>61</sup> S. De Dominicis, *Guida al tirocinio scolastico o pedagogia applicata per le scuole normali e i maestri. Esercitazioni per il secondo corso normale*, Paravia, Torino 1906; G. Laeng, M. Laeng, *Guida alle esercitazioni didattiche di tirocinio magistrale*, La Scuola, Brescia 1973.

si fondessero in uno [...] l'arte dell'educazione e dell'insegnamento scolastico»<sup>62</sup>. Contestando «empirici» e «idealisti», sosteneva la necessità di accompagnare preparazione scientifica alla pratica, per evitare di mettere davanti alle classi maestri impreparati come non si sarebbe tollerato per altri professionisti dello Stato moderno, come medici, ingegneri e avvocati.<sup>63</sup> Secondo l'impostazione delle *Guida*, le esercitazioni magistrali prevedevano l'osservazione della vita scolastica nel dettaglio, dallo status normativo dei maestri (dipendenti statali dal 1911) alle condizioni dell'edilizia. De Dominicis riteneva il tirocinio una tappa cruciale nel progresso dell'istruzione e si era già espresso in modo chiaro al riguardo nel 1898:

Mi è parso per ultimo, che elevando il tirocinio si elevi la carriera del maestro e la si liberi da moleste e nocive concorrenze. Perché oggi tutti coloro che sanno alcun che, si tengono capaci d'insegnare? Perché ancora è imperfetta e vacillante l'arte della scuola<sup>64</sup>.

Nonostante lo scarso impatto formativo dei tirocini del Novecento, dagli anni Ottanta in poi si ritrovano testi specifici che ne sottolineavano l'importanza nell'istruzione magistrale e accoglievano le riforme dei programmi per il ruolo nuovo che attribuivano ai maestri e alle maestre, oltre alle prospettive pedagogiche più recenti<sup>65</sup>. Per simili ricerche a livello di scuola secondaria è stato necessario aspettare il 2000 e l'attivazione delle SSIS, ma il modello disciplinarista del 'travaso' ha ancora sostenitori nel mondo accademico, come risulta dalle dichiarazioni di Salvatore Settis, ex-direttore della Normale di Pisa<sup>66</sup>.

In un articolo del 2018, Salvatore Settis aveva attaccato duramente le didattiche disciplinari e la pedagogia, dimostrando di non comprenderne i caratteri e inventando con esercizi retorici un 'mostro' da abbattere. La sua tesi era che la «tecnica dell'insegnare [...] parente stretta della 'scienza delle comunicazione' e della pubblicità commerciale» avesse «infettato le nostre menti» e ridotto a uno svalutato «bagaglio ingombrante» il sapere disciplinare dell'insegnante. Nella sua visione, l'«insegnante ideale è chi sa benissimo la storia o la matematica» e sa

<sup>62</sup> S. De Dominicis, *Guida al tirocinio scolastico o pedagogia applicata per le scuole normali e i maestri. Parte Prima. Esercitazioni per il secondo corso normale*, Paravia, Torino 1912, pp. 9-10.

<sup>63</sup> S. De Dominicis, *Guida al tirocinio scolastico*, 1912, cit., pp. 3-4.

<sup>64</sup> S. De Dominicis, *Guida al tirocinio scolastico o pedagogia applicata per le scuole normali e i maestri. Parte Prima. Esercitazioni per il secondo corso normale. Prima ristampa*, Paravia, Torino 1899, pp. 4-5.

<sup>65</sup> P. Bertolini, G. Balduzzi, *Impariamo a insegnare. Proposte di lavoro per il 'tirocinio'*, Zanichelli, Bologna 1990; R. Gatti, V. Gherardi, *Professione insegnante. Corso di tirocinio*, Armando 1992; R. Zonta, *L'infanzia a scuola. Teoria e pratica educativa per le esercitazioni di tirocinio e metodologia didattica ad uso della scuola magistrale e dell'istituto professionale, corso per assistente di comunità infantili*, Editrice Padus, Cremona 1993.

<sup>66</sup> <https://www.treccani.it/enciclopedia/salvatore-settis/>.

quindi «insegnare con passione» perché ama i «contenuti» anziché i «metodi», perché «la conoscenza si propaga per contatto fra esseri umani, e sono i contenuti che ne assicurano il travaso da una generazione all'altra». In breve, questa è l'argomentazione di Settis, che ha adottato pure un linguaggio polarizzante e semplificatorio, poco adatto alla propria posizione accademica. Per esempio, Settis scrive di una «catena millenaria» della trasmissione della conoscenza e mette il lettore di fronte a un 'dilemma' retorico inappropriato: «E prima di scegliere da che parte stare, pensate un momento: salireste mai su un aereo sapendo che ai comandi non c'è un bravissimo pilota, ma un esperto in didattica del pilotaggio?»<sup>67</sup>.

Data la violenta polemica contro un intero settore della ricerca, in molti hanno risposto all'articolo. Il pedagogista Massimiliano Fiorucci ha chiarito sullo stesso quotidiano che «nessuno tra coloro che si occupano di discipline pedagogiche e didattiche pensa che si possa insegnare qualcosa senza conoscere l'oggetto dell'insegnamento», ma il sapere disciplinare non è sufficiente per saper insegnare bene, soprattutto nel contesto plurale della scuola di massa. Fiorucci aveva inoltre individuato l'implicito riferimento al modello tradizionale del Liceo classico – ma anche della Normale – «frequentato da poche persone, ben selezionate all'ingresso per classe sociale, censo, origini, capitale sociale, economico e culturale dove nessuno presentava particolari difficoltà, dove i professori potevano diffondere e travasare il loro sapere senza particolari disturbi». Settis ha dunque risposto solo alla critica di elitarismo («Assiomi non dimostrati, che dunque non è possibile confutare»), ignorando le argomentazioni di Fiorucci, e ha richiamato la passione del «Discorso della Montagna» di Gesù, che non è una concreta prova storica a suo favore e appare più irragionevole se citata da un archeologo<sup>68</sup>.

È la posizione di Settis a essere assiomatica, basata su conoscenze insufficienti del mondo scolastico e della ricerca pedagogica. Nella risposta di Cristiano Corsini e Federico Batini sono evidenziate le lacune del ragionamento di Settis e si ricorda che «la pedagogia e la didattica postulano in realtà un rapporto dialettico tra 'come', 'cosa', 'perché' e 'a chi' insegnare. Un rapporto molto più complesso della sua contrapposizione tra 'come' e 'cosa'»<sup>69</sup>. Settis e Fiorucci non sono le

<sup>67</sup> <https://www.officinadeisaperi.it/paideia/scuola-la-catena-spezzata-del-sapere/>; <https://www.insegnareonline.com/rivista/editoriali/conoscenze-competenze>; <https://www.officinadeisaperi.it/paideia/scuola-la-catena-spezzata-del-sapere/>; <https://laricerca.loescher.it/i-contenuti-e-il-contatto/>; M. Morandi, *La fucina dei professori*, cit., pp. 20-21.

<sup>68</sup> <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2018/03/2018-03-20-SIPED-Direttivo-Il-fatto-quotidiano-Risposta-tagliata-Fiorucci-Replica-Settis.pdf>; <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2018/03/2018-03-20-SIPED-Direttivo-Lettera-Fiorucci-in-risposta-a-Settis.pdf>.

<sup>69</sup> <https://laricerca.loescher.it/i-contenuti-e-il-contatto/>.

uniche voci di questo dibattito. Settis ripete le idee del suo predecessore Gentile, che nel febbraio 1925 – dopo le dimissioni dal governo Mussolini – aveva manifestato al Senato la stessa ostilità alla pedagogia, lo stesso modello del ‘travaso’ da chi sa ai «minori di lui» e il riferimento al ‘mistico’ «contatto»:

Io non amo la pedagogia, non sento la pedagogia; io sono nemico della pedagogia, di quella pedagogia che è stata il tormento delle nostre scuole normali, che vorrebbe essere il tormento delle Università, di tutti i futuri insegnanti, insegnando loro pedantesco quello che non può essere insegnato, quella che è un’arte spontanea del nostro cuore di educatori, quella che è genialità dell’uomo che viene a contatto con altri minori di lui, che insieme con loro si avvia per l’ascesa della vita e dello spirito<sup>70</sup>.

Un simile modello è sostenuto dalla professoressa di liceo e scrittrice Paola Mastrocola<sup>71</sup>, secondo cui insegnare sarebbe una «naturale conseguenza» della propria passione per la ricerca letteraria. Nonostante ciò, nei brani citati da Matteo Morandi manca un qualsiasi riferimento a cosa significhi insegnare, anche a studenti con interessi o da contesti diversi. Al contrario, emerge una visione nostalgica, catastrofista e irrealistica dell’istruzione, mentre la letteratura sembra avere un valore ovvio, con «grandi opere di grandi autori» che si devono studiare a scuola con rigore, senza adattamenti<sup>72</sup>. Ancora nel 2024, su *Avvenire*, Mastrocola ribadisce come non si possa chiedere a un insegnante «di diventare altro: educatore, psicologo, animatore e possibilmente amico», accusando gli interventi dal 2000 in poi di aver creato una «scuola del sorriso permanente» che è la rovina della cultura definita dall’autrice<sup>73</sup>. L’esempio di Mastrocola è significativo per il successo editoriale e la longevità di una retorica precisa, che si oppone a ogni riqualificazione dell’istruzione al di fuori delle discipline e dei metodi riconosciuti come tradizionali. Giuseppe Bertagna ricorda invece che, oltre la conoscenza disciplinare, per il corpo docente è «indispensabile sapere come, quando e dove, a quali condizioni e perché agire in un modo o nell’altro» per favorire l’apprendimento degli studenti che ha davanti, che possono ormai provenire da contesti molto diversi<sup>74</sup>.

<sup>70</sup> G. Gentile, *La riforma scolastica. Discorso pronunciato in Senato il 5 febbraio 1925*, Vallecchi, Firenze 1925, p. 24; M. Morandi, *La fucina dei professori*, cit., pp. 82-83.

<sup>71</sup> <https://www.treccani.it/enciclopedia/paola-mastrocola/>.

<sup>72</sup> G. Chiosso, *Un libro per volta*, «Nuova secondaria», XXXIX, 5 (2022), p. 6; M. Morandi, *La fucina dei professori*, cit., p. 7, pp. 172-173.

<sup>73</sup> R. Carnero, *La scrittrice. Paola Mastrocola: «Letteratura tra i banchi, maestra di attualità»*, «Avvenire», 1° gennaio 2024, <https://www.avvenire.it/agora/pagine/opere-tra-i-banchi-maestre-di-attualita>.

<sup>74</sup> G. Bertagna, *L’abilitazione all’insegnamento con i 60 CFU*, cit., p. 8.

La divisione tra sostenitori della formazione e conservatori è un dato di lungo periodo della scuola italiana, che ha avuto più volte ripercussioni sull'intero sistema scolastico; quindi, le parole devono essere soppesate per le conseguenze che possono avere quando raggiungono i vertici ministeriali o le scuole. Gli autori contrari alla pedagogia fanno riferimento alla passione come legittima solo per i contenuti e una ricerca personale e 'disinteressata' di un campo del sapere, il cui valore è ovvio e risiede nella sua integrità «millenaria» di generazione in generazione. Moscato contesta questa visione dell'insegnamento come «trasmissione» e dell'apprendimento come «ripetizione» di contenuti e propone l'impianto teorico che è alla base di questa ricerca. L'insegnamento è un atto di comunicazione e di promozione di conoscenze nella relazione educativa tra docente e discente, che è il fulcro della scuola. Questa «trasmissione culturale» si realizza solo nella reinterpretazione attiva, nella «'ri-generazione' della conoscenza nella mente di colui che riceve l'insegnamento», ma rimane una funzione secondaria rispetto alla «conquista di quell'autonomia personale [...] come compito ed esito del processo [educativo]»<sup>75</sup>. La passione per la propria disciplina è un tratto positivo, ma insufficiente e talvolta dannoso quando oscura le necessità degli studenti o rende personali i fallimenti professionali. Non si può concepire l'insegnamento senza la passione specifica per la comunicazione di un sapere «significativo» a un «destinatario percepito e riconosciuto come 'bisognoso' [...], ma anche 'degnò'» di essa. La padronanza della disciplina ottiene i migliori esiti – riscontrabili nell'esperienza – quando c'è «una forte intenzionalità comunicativa, ma anche un reale interesse sia per le discipline che insegnano, sia per gli allievi che incontrano». Tuttavia, l'oggetto didattico rimane l'elemento mediatore della relazione educativa, che deve avere come priorità gli studenti<sup>76</sup> anziché l'orgoglio accademico dell'adulto. Infatti, nei modelli di Gentile, Settis e Mastrocola l'attenzione sembra rivolta solo all'oggetto di studio e al ruolo attivo dell'insegnante.

Per concludere il ventaglio di opinioni avverse e favorevoli, si può rilevare che perfino il riferimento a Gentile è ancora spendibile in sede politica ed è stato usato dai ministri Luigi Berlinguer e Letizia Moratti, per contrapporre una presunta immobilità del sistema scolastico rispetto alle riforme organiche da loro promosse<sup>77</sup>. Lo statuto della formazione docente è ancora incerto in Italia, poiché ci sono sostenitori di un modello tradizionale che, pur avendo una cultura scientifica

<sup>75</sup> M.T. Moscato, *Preadolescenti a scuola*, cit., pp. 4-15.

<sup>76</sup> *Ivi*, pp. 14-15.

<sup>77</sup> CESP, G. Gabrielli, D. Montini, *La scuola fascista*, cit., pp. 15-16.

riconosciuta, sottovalutano i lettori e abbassano il livello del dibattito alla polarizzazione e allo scandalo. Per valorizzare l'esperienza di tirocinio, momento di massima interazione tra elaborazione disciplinare-didattica e pratica quotidiana, è necessario contestare sul piano attivo i 'residui' gentiliani, disciplinaristi e trasmissivi che hanno dimostrato la loro inadeguatezza nell'ultimo secolo.

Per una formazione universitaria pratica che precedesse l'ingresso a scuola fu necessario aspettare l'attivazione dei corsi in Scienze della formazione e delle SSIS. Il 1998, quindi, introduce un'importante svolta per gli insegnanti italiani, anche se non costituisce una novità nel panorama italiano né in quello europeo. Il tirocinio si rivelò un'opportunità cruciale per l'incontro tra la cultura universitaria e scolastica, da cui scaturirono anche riviste specializzate come *Università e scuola*, di cui l'Università di Udine conserva un indice generale online<sup>78</sup>. Nella quotidianità concreta, poi, i tirocinanti potevano attivare scambi positivi con docenti, studenti e colleghi, per creare le basi del proprio sapere professionale. Affiancato dal supervisore universitario e dal tutor scolastico, l'aspirante insegnante poteva giovare di una condizione ibrida peculiare – tra l'allievo e il maestro – in cui osserva, agisce e insegna a fianco di figure che hanno fatto del proprio sapere un oggetto didattico, che si prestano a farsi osservare e a cooperare col tirocinante<sup>79</sup>. In un simile sistema è possibile riconoscere sia gli elementi formali che informali di una vera e propria relazione formativa, il cui scopo è la rielaborazione di conoscenze e competenze cruciali. Si può sottolineare come il tirocinante debba osservare le relazioni educative dell'ambiente in cui è ospite e a sua volta è osservato anche dagli allievi mentre gestisce le proprie interazioni. Avendo sperimentato di persona un tirocinio curricolare di 180 ore a tempo pieno, quanto riportato dagli studiosi risulta familiare e l'esperienza è stata la più preziosa e formativa finora, anche per uno sguardo diretto nella vita scolastica.

Il decreto 26 maggio 1998 assegnava ai corsi di laurea almeno il 20% di crediti fin dal primo anno, con 100 ore per il settore di sostegno (art. 3) e prevedeva lo stesso per le SSIS (art. 4) su un totale di 250-300 ore per semestre. Il totale quindi doveva essere di almeno 100 ore annuali. Al tirocinio, svolto a scuola, si aggiungevano i laboratori, per «l'analisi, la progettazione e la simulazione di attività didattiche [...] con intervento coordinato di docenti di entrambe le aree» (art. 2). Nel tirocinio erano cruciali i supervisori a scuola, a cui erano richiesti 7 anni di carriera, esperienza documentata nell'aggiornamento professionale dei colleghi e una

<sup>78</sup> [https://cird.uniud.it/old-web/cird/UES/UES\\_GEN.HTM](https://cird.uniud.it/old-web/cird/UES/UES_GEN.HTM).

<sup>79</sup> M. Morandi, *La fucina dei professori*, cit., pp. 151-157.

partecipazione attiva alle sperimentazioni e alle ricerche didattiche. I tirocinanti dovevano essere quindi affidati a insegnanti selezionati tramite bandi di concorso, «esperti del processo di insegnamento/apprendimento» quanto di «conduzione di gruppi di insegnanti in percorsi di aggiornamento» (formazione adulta) e di ricerche didattiche innovative e complesse. Erano il concreto «raccordo fra mondo della Scuola ed Università» e operavano in un parziale esonero dall'insegnamento (9 ore settimanali al massimo), dato che il loro luogo di lavoro principale diventava l'università. Le responsabilità previste andavano dalla ricerca attenta delle scuole per ospitare i tirocinanti alla definizione del tirocinio, fino al rilevamento degli esiti e alla valutazione. Le culture scolastiche e universitarie avevano l'opportunità di interagire grazie ai supervisori, specialisti coinvolti integralmente nella formazione degli aspiranti insegnanti, anch'essi protagonisti di quell'incrocio. Nel 2002, per la sede di Firenze furono riconosciuti come significativi la regolarità di incontro tra i supervisori per regolare tutte le attività e il rapporto diretto con i specializzandi<sup>80</sup>. Essendo le SSIS a base regionale, ogni Centro ha documentato nel dettaglio le proprie attività e ha pubblicato studi di sintesi per promuovere il miglioramento della formazione. La rilevazione attenta delle esperienze di tirocinio garantisce oggi l'accesso a fonti preziose per il futuro corpo docente e la ricerca storica<sup>81</sup>.

Lo storico Walter Panciera individua l'esperienza del tirocinio come uno dei pregi più importanti delle SSIS, per «l'anello di congiunzione» che creava grazie ai tutor a scuola e quelli in sede universitaria, che seguivano l'intero percorso degli aspiranti insegnanti. Di simile avviso sono Antonio Santoni Rugiu e Saverio Santamaita, storici dell'educazione, per cui il tirocinio era stato «il momento più alto della formazione dell'insegnante»<sup>82</sup>. Caputo e Moscato però segnalano che questo legame si era creato solo con i docenti universitari delle discipline d'insegnamento, escludendo i docenti di Scienze dell'educazione dalle valutazioni dei tirocini e dalla tesi conclusiva del corso. Gli autori definiscono la mancanza di integrazione tra i due ambiti «disfunzionale» per la formazione degli studenti e sottolineano come l'organizzazione dei corsi e i numeri disomogenei abbiano anche

<sup>80</sup> S. Ulivieri, G. Giudizi, S. Cavazzi, *Dal banco alla cattedra*, cit., pp. 17-29.

<sup>81</sup> Tra i principali studi consultabili a Bologna si possono citare: D. Coppola, *Percorsi di formazione dell'insegnante di lingue*, CLUEB, Bologna 2005; L. Balduzzi, I. Vannini, *Nuovi insegnanti per una scuola nuova? un'indagine tra i docenti formati alla Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario (SSIS) dell'Università di Bologna*, CLUEB, Bologna 2008; L. Genovese, *Diventare insegnanti. Itinerari e strumenti per il tirocinio*, Monolite Editrice, Roma 2006; Ead., *La formazione dell'insegnante secondario tra teoria e pratica. Riflessioni e proposte per il tirocinio*, Armando, Roma 2005; S. Ulivieri, G. Giudizi, S. Cavazzi, *Dal banco alla cattedra*, cit.; Per la scuola primaria un esempio recente è G. Battistella, M. Cecotti, F. Zanon, *Storie di apprendimento e formazione degli insegnanti. Il modello delle Storie nella pratica del tirocinio e della scuola*, Forum, Udine 2022.

<sup>82</sup> M. Morandi, *La fucina dei professori*, cit., p. 171; W. Panciera, A. Savio, *Manuale di didattica della storia*, cit., p. 81.

sfavorito una didattica seminariale e laboratoriale delle materie pedagogiche<sup>83</sup>. Il valore delle esperienze scolastiche era stato evidenziato nella ricerca di Andrea Strano a Ca' Foscari per il TFA, i cui partecipanti avevano individuato le «esperienze in contesti scolastici» come le più utili nello sviluppo delle competenze rispetto ad esperienze extrascolastiche o alla formazione teorica, universitaria e non<sup>84</sup>.

A testimonianza della complessa elaborazione delle SSIS, già nel 2002 Carla Giovannelli aveva identificato nel tirocinio l'incontro proficuo tra teoria e pratica della formazione docente, che non è un «addestramento» come altri sembravano voler sostenere. Gli specializzandi, già in possesso di un'idea di cosa significhi insegnare, avevano così l'occasione di passare «dall'osservazione [...] all'intervento operativo» concordato coi tutor, per mettere a frutto e verificare la riflessione teorica, che rimane importante per ogni intervento educativo. Oltre all'esperienza didattica disciplinare, il tirocinio permetteva di affacciarsi sul mondo della scuola come comunità professionale, organizzazione burocratica e luogo di relazioni educative. Giovannelli individuava lo scopo di queste attività nel «formare una professionalità 'flessibile' in grado di adattarsi alle diverse realtà scolastiche e di interagire 'in situazione'», cioè le stesse competenze ricercate nei supervisor scolastici, cruciali anche nell'ambito delle autonomie scolastiche e dei compiti complessi propri dei docenti<sup>85</sup>.

Il Dpcm 4 agosto 2023 definisce nell'articolo 10 le figure dei tutor a cui si affideranno i centri di formazione. Nelle università si trova il tutor «coordinatore», con carica quadriennale, che assegna e supervisiona gli studenti per le attività di tirocinio, curandone da vicino la formazione. Negli istituti scolastici, i tirocinanti sono affidati a personale docente in servizio nella scuola secondaria, che li orienta e osserva nel periodo di tirocinio diretto. I centri possono verificare le capacità dei tutor ogni anno e sottoporre questionari di valutazione ai tirocinanti, i cui risultati saranno resi pubblici. I tutor appaiono quindi centrali per lo svolgimento dei tirocini, pur con un profilo semplice, soprattutto considerando le attività previste. L'Allegato 1 assegna 15 crediti di tirocinio diretto e 5 di indiretto, per un totale di 20 di cui 3 specifici per l'inclusione scolastica. Con 12 ore «in presenza dei gruppi-classe» per ogni credito, il carico di lavoro totale dovrebbe essere di almeno 180 o 240 ore, in cui i tirocinanti producono un «*E-portfolio*» dettagliato (art. 7), più o

<sup>83</sup> M. Caputo, M.T. Moscato, *Il modello TFA/PAS*, cit., p. 7.

<sup>84</sup> A. Strano, *Riconoscere le competenze per formare la professione docente. Il caso TFA*, «Formazione & Insegnamento», XI, 3 (2013), pp. 226-227.

<sup>85</sup> S. Ulivieri, G. Giudizi, S. Cavazzi, *Dal banco alla cattedra*, cit., pp. 83-99.

meno quanto previsto per le SSIS. Il tirocinio diretto definisce in modo esplicito una partecipazione totale alla vita scolastica, dall'osservazione alla cooperazione nelle attività didattiche, fino ad assistere ai «momenti di elaborazione collegiale» dei docenti. Il tirocinio indiretto, invece, serve a rielaborare le esperienze tra colleghi e coi tutor, anche per produrre una documentazione professionale sul tirocinio. In linea teorica, quindi, il decreto sembra promuovere quella interazione proficua tra insegnamenti universitari e attività pratica a scuola, aprendo anche le attività collegiali all'osservazione esterna. Se il tirocinio prevede per legge la partecipazione dei tirocinanti ai colleghi e la produzione-discussione di documentazione in sede universitaria (compresi i questionari), potrebbero esserci opportunità nuove di ricerca sulle interazioni a scuola, tra ragazzi e tra colleghi. Pur con crediti inferiori a quelli auspicabili, la riforma sembra avere un potenziale positivo e sarà necessario osservare la sua applicazione nel tempo, anche a livello di singolo ateneo e istituto.

Per una panoramica più completa è possibile confrontare la riforma con l'impianto delle SSIS e dei corsi di laurea per l'istruzione di base. I sistemi di formazione esteri richiederebbero una conoscenza approfondita che va oltre l'ambito di questo contributo. Rispetto alle SSIS si può notare subito la coincidenza tra le figure dei tutor, che però erano del tutto assenti nei 24 CFU. Nel caso delle SSIS, il ruolo dei supervisori era forse più valorizzato anche dal punto di vista della ricerca, ma si potrà trarre un vero confronto solo dal confronto tra le pratiche reali. Gli studenti che nel corso di laurea svolgono un tirocinio curriculare a scuola possono godere di un'esperienza formativa proficua grazie allo scambio quotidiano con la comunità scolastica; tuttavia, dal lato universitario non sarebbe previsto un livello di rielaborazione simile ai 60 CFU o alle SSIS. Il FIT avrebbe previsto un triennio di formazione che includeva il tirocinio a scuola da legare all'immissione in ruolo, ma è privo di applicazioni concrete da confrontare. Il TFA, invece, riscontrava ancora la scarsa integrazione tra lezioni teoriche e momenti pratici, in un percorso più breve della SSIS.

In definitiva, soprattutto nel confronto con la SSIS non risultano novità radicali riguardo al tirocinio. L'introduzione del portfolio e l'esplicita partecipazione a ogni momento di vita scolastica hanno il potenziale di distinguere questa riforma, ma sarà necessario osservarne l'applicazione e confrontarla con le pratiche concrete delle riforme precedenti. Le stesse SSIS hanno prodotto una documentazione dettagliata su specializzandi e tirocini, può essere positivo il recupero di quel modello dopo un decennio, ma la soluzione è forse troppo breve per non esporsi alle

critiche già citate. Inoltre, la lunga assenza del tirocinio nella scuola secondaria contrasta con il suo sviluppo ininterrotto nei corsi di Scienze dell'educazione ed evidenzia un divario culturale nei due settori. Il monte ore previsto, poi, va confrontato con le 200 equivalenti al 20% delle SSIS o quelle fattibili in un tirocinio curricolare di 6 crediti (150, fino a 180). In questo caso sarà necessario verificare se alle ore di tirocinio diretto si aggiungeranno momenti di rielaborazione fuori dalla scuola. Pur non essendo una novità, risulta chiaro che il tirocinio, con 20 crediti su 60, è il fulcro del nuovo percorso formativo, il cui impatto culturale potrà essere adeguato se iscritti, scuole e università ne comprenderanno il potenziale. È significativa la relazione di una tutor scolastica delle SSIS toscane, che sottolineava quanto il tirocinio fosse uno scambio reciproco che «spezza» una 'solitudine' professionale diffusa:

Le/i tirocinanti possono diventare una vera risorsa per la scuola. Aiutano a gestire il gruppo classe, sono portatori/trici di idee e valori innovativi nella comunità scolastica, aiutano a spezzare l'isolamento della classe e della professione insegnante. A questo riguardo si potrebbe aggiungere che la loro presenza aiuta l'insegnante a riflettere sul proprio lavoro, a mettersi in discussione e ad accettare di modificare il proprio atteggiamento, sedimentato con la prassi e la consuetudine<sup>86</sup>.

Secondo Enrico Carosio e Carlotta Pizzi, formatori del CASCO Learning di Parma, gli aspetti organizzativi e il rapporto fra colleghi rimangono critici, poco curati dalla formazione finora e spesso nocivi per lo stesso benessere del corpo docente. Recuperando il valore della collegialità e della responsabilità condivisa si possono favorire cambiamenti positivi nel contesto specifico italiano<sup>87</sup>. Il tirocinio può rendere queste pratiche più diffuse fin dall'inizio della carriera, che rimane un momento cruciale per il lungo percorso successivo. È esistita e rimane significativa una domanda di aggiornamento – anche di condivisione – che può essere soddisfatta dai nuovi corsi e centri di formazione e ricerca, se progettati in un'ottica di ampia cooperazione. Solo l'applicazione graduale e cooperativa dei provvedimenti può garantire la tenuta di qualsiasi strategia di riforma<sup>88</sup>, rendendo forse indesiderabile la semplice idea di riforma organica novecentesca.

---

<sup>86</sup> S. Ulivieri, G. Giudizi, S. Cavazzi, *Dal banco alla cattedra*, cit., pp. 98-99.

<sup>87</sup> E. Carosio, C. Pizzi, *Ripensare la scuola in termini di innovazione, benessere e relazione col mondo. L'esperienza della formazione docenti dall'inizio della pandemia a oggi. L'apprendimento tra innovazione e riferimenti scientifici*, «Ricerca Psicoanalitica», XXXIV, 1 (2023), pp. 229-236, pp. 234-236.

<sup>88</sup> F. Magni, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia*, cit., p. 185.

Con l'attuazione dei 60 CFU e dei T&LC si è avviata forse una delle stagioni più favorevoli per la scuola, dopo anni caotici culminati nella pandemia. I tirocini si possono dimostrare il nesso indispensabile per recuperare uno scambio sistematico e diffuso tra scuole e università, tra formazione e ricerca, per ottenere un impatto positivo immediato dalle riforme, prima che qualsiasi professionista dell'apprendimento ottenga una posizione stabile, dai nidi alla formazione adulta. In questo modo, gli avanzamenti di oggi potrebbero cominciare un progresso cumulativo verso un'istruzione migliore.

DAVIDE PERFETTI  
*University of Bologna*