

## Formazione à la carte

*Enrico Bottero*

### *Le sfide attuali delle politiche educative*

Tutti concordano su un principio di fondo: il sistema di istruzione è *l'asset* strategico di un Paese. Non l'unico, certamente, ma uno dei più importanti, se non il più importante. Per motivare questa scelta vengono addotte ragioni molto diverse: si va dalla teoria del "capitale umano" (l'educazione è in grado di aumentare la produttività del lavoro, perciò le spese in educazione sono un investimento) a quelle che attribuiscono alla scuola una funzione centrale di socializzazione delle nuove generazioni e di formazione del cittadino. Oggi, nella società individualizzata, le scelte politiche sull'istruzione sembrano andare in un'unica direzione. Esse ignorano (ma forse bisognerebbe dire, accantonano) un principio di fondo, quello secondo cui la scuola è, dovrebbe essere, anche un'Istituzione. L'Istituzione è qualcosa di più di un servizio, è una realtà che gode di particolare tutela essendo depositaria di valori fondanti la società e la convivenza civile. Il suo valore non sta solo nella soddisfazione degli utenti ma anche e soprattutto nella sua fedeltà ad alcuni principi fondanti. Ciò significa che in questo settore lo le istituzioni pubbliche dovrebbero impegnarsi in via diretta, non imponendo un metodo di insegnamento, ma scegliendo programmi di studio, formando gli insegnanti e, con leggi adeguate, favorendo lo sviluppo di un'organizzazione del lavoro utile a raggiungere l'obiettivo: l'apprendimento da parte di tutti (o quasi) gli allievi, riducendo al minimo gli insuccessi e gli abbandoni. Un tale obiettivo non sarebbe perseguibile da privati, per loro stessa natura più interessati al profitto che alla tutela dell'interesse collettivo.

Per realizzare più facilmente questo obiettivo, da tempo si pensa sia necessario introdurre forme di autonomia che permettano alle scuole di sperimentare forme organizzative più utili a raggiungerlo. Una struttura elefantica come la scuola non può funzionare in modo centralistico e meramente burocratico. Dunque, l'autonomia, ma quale? In Italia l'autonomia è stata realizzata con una connotazione specifica e con non pochi "effetti collaterali". Ad esempio, il Regolamento sull'autonomia (DPR 275/99) offre molte possibilità di

sperimentare nuove organizzazioni didattiche, ma con un'assenza rilevante: la possibilità reale di organizzare i curricoli per cicli pluriennali di apprendimento con valutazione sommativa solo a fine ciclo. Il ciclo di apprendimento (cosa diversa dal ciclo di istruzione) potrebbe essere lo strumento per lottare contro l'insuccesso scolastico e le disuguaglianze<sup>1</sup>. Implica la necessità di sviluppare nel tempo diversi dispositivi di pedagogia differenziata e di osservazione formativa, ripensando anche le situazioni di apprendimento tradizionali. A tutt'oggi, la valutazione sommativa e certificativa continuano a seguire una cadenza annuale ostacolando di fatto la possibilità di realizzare un'efficace pedagogia differenziata. Contestualmente, si assiste a una vera e propria ossessione valutativa, con il proliferare di momenti valutativi sommativi anche in itinere (vanificando così la valutazione vera e più utile a raggiungere gli apprendimenti, quella formativa).

In generale, la logica che si è affermata è la seguente: lo Stato "pilota" i risultati attraverso le prove standardizzate nazionali, i Rapporti di autovalutazione, la valutazione esterna delle scuole e dei Dirigenti Scolastici e, *last but not least*, la leva della concorrenza tra scuole. Si pensa cioè che, messe in concorrenza tra loro, le scuole saranno indotte a migliorare i loro risultati. Il pilotaggio attraverso la valutazione esterna farebbe il resto. Mentre si esercita un forte controllo tecnocratico dei risultati, non ci si preoccupa di ciò che si fa in classe, sia in termini di trasmissione di cultura che di crescita dei soggetti. Eliminata la domanda pedagogica, è nascosta tutta la portata educativa e, più generalmente, sociale e politica, della trasmissione dei saperi.

Lo Stato "pilota" i risultati (quantitativi o qualitativi? *Performances* o competenze?) ma, per il resto, arretra su tutto: sostegno economico, formazione degli insegnanti, supporto pedagogico, ecc. È, con qualche variante locale, la copia del modello anglosassone, quello dello *Stato minimo*, ben diverso da quello dei Paesi dell'Europa continentale che un po' più di noi difendono la funzione strategica del sistema formativo nazionale. Va detto che la scelta italiana anticipa la linea di tendenza che investe tutte le società, quella verso l'individualizzazione. Anche su questo, come spesso è accaduto nella storia, siamo all'avanguardia. La società individualizzata o "liquida", secondo la felice espressione di Zygmunt Bauman,

---

<sup>1</sup> I cicli di apprendimento pluriennali sono già stati sperimentati in altri Paesi (Svizzera francofona, Quebec, ecc.).

non è la società che favorisce la formazione di individui autonomi ma di consumatori. Come ricorda Bernard Stiegler, la formazione dell'individuo autonomo è sempre legata ad altri individui, a gruppi. L'individuazione psichica è dunque anche un'individuazione collettiva, cioè sociale. Al contrario, la società individualizzata nega la società in nome di isolati individui "consumatori" (quelli utili alle industrie dei servizi che trasformano i modi di vita a livello planetario)<sup>2</sup>. la società che, sotto l'ombrello falsamente protettivo della "libertà", di fatto li lascia soli di fronte alle logiche del mercato. Di qui, al di là degli slogan, l'abbandono della responsabilità pubblica finalizzata ad una società migliore e più giusta a vantaggio di una logica esclusivamente economica.

### *La formazione degli insegnanti*

Le nostre istituzioni pubbliche non hanno ostacolato a sufficienza questa deriva, anzi spesso l'hanno promossa. Un esempio significativo sono le modalità indicate per organizzare la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. La formazione in servizio è già stata in gran parte "privatizzata". Le Agenzie pubbliche di formazione degli insegnanti (IRRSAE/IRRE) sono state soppresse e non sono state sostituite da nessuna nuova Istituzione pubblica. La formazione è affidata alle singole scuole individualmente o in rete e ai singoli insegnanti attraverso la carta del docente. Se la scelta di affidare alle scuole la formazione pareva già discutibile (ci sono nelle scuole figure professionali competenti nella formazione degli adulti e capaci di interpretare i bisogni formativi? Come si garantisce un minimo di omogeneità nazionale in un Paese già molto frastagliato da nord a sud?), quella della carta è stata una scelta radicale nel segno dell'individualizzazione. Lo Stato spende risorse ingenti (circa 380 milioni di Euro l'anno) per una formazione *à la carte* dispersa nei mille rivoli di Aziende ed Associazioni che se ne sono fatte carico e che vi hanno legittimamente individuato una fonte di lucro. Se poi si aggiunge che la carta può essere utilizzata per acquistare attrezzature informatiche, frequentare i musei o andare al cinema, siamo al ridicolo. Si tratta di una scelta, che, per quanto ne so, non ha precedenti in Europa. Alcuni insegnanti hanno salutato positivamente l'iniziativa

---

<sup>2</sup> Cfr. Bernard Stiegler et Ars Industrialis, *Réenchanter le monde. La valeur esprit contre le populisme industriel*, Flammarion, 2006, pp. 40-41.

interpretandola come un aumento salariale indiretto dopo anni di mancato rinnovo contrattuale. Con ciò hanno sovrapposto legittime richieste sindacali (che appartengono alla sfera degli interessi individuali) al diritto/dovere della formazione (che appartiene alla sfera dell'interesse pubblico). un segno di cedimento all'irresponsabilità sociale. Non è con questi atteggiamenti corporativi, per quanto giustificati, che si difende la professione docente contro il rischio di una sua "proletarizzazione", non è solo economica, ma anche culturale. Al contrario, la si svaluta. una risposta sbagliata a una sfiducia che ha radici reali. Oggi gli insegnanti, infatti, sono reclutati in una macchina organizzativa che è necessario far funzionare secondo logiche a loro poco comprensibili. L'insegnante ha spesso la sensazione di essere un esecutore, non l'attore principale di un impegno collettivo. In lui l'Istituzione dovrebbe investire dandogli fiducia e invece la sente troppo distante. Spesso la delusione lo porta a non reagire con l'impegno collettivo ma con una logica speculare (anch'essa individualistica) a quella dell'Istituzione che critica. Risponde ad una logica individualistica con la stessa moneta. Del resto, anche lui/lei vive in una società sempre più individualizzata e ne subisce l'influenza.

In questi mesi, si aggiunge un nuovo tassello al sistema di formazione degli insegnanti: la riforma della formazione iniziale degli insegnanti delle scuole secondarie. Il D.L. n.59 del 13 aprile 2017 stabilisce che per accedere al concorso è necessario aver conseguito una laurea magistrale coerente con le classi di concorso. Alla laurea si devono aggiungere 24 crediti formativi aventi per oggetto conoscenze pedagogiche, antropologiche, psicologiche, didattiche, ecc. A tale scopo non viene istituito alcun Istituto universitario. Le singole Università, se interessate, "possono" istituire specifici percorsi formativi contenenti le discipline utili per accedere al concorso (Decreto Ministeriale 10.8.2017, art. 3). Ciò significa che non è neppure prevista, come in altri Paesi<sup>3</sup>, un'Istituzione che si occupi in modo uniforme sul territorio nazionale della

---

<sup>3</sup> In Francia una recente riforma ha istituito le ESPE (*Écoles supérieures de professorat et de l'éducation*). Le ESPE esistono su tutto il territorio nazionale e propongono un percorso della durata di 4 semestri. La funzionalità delle ESPE è tutta da valutare (di fatto riconducono all'interno di un tradizionale percorso accademico la formazione teorico-pratica garantita dagli istituti precedenti, gli IUFM). Resta il fatto che in Francia, come in altri Paesi, esiste su base nazionale un'Istituzione formativa finalizzata alla formazione iniziale degli insegnanti, sia di scuola primaria che di scuola secondaria (gli insegnanti dei due ordini di scuola hanno lo stesso profilo giuridico e sono denominati *professeurs d'école*).

formazione iniziale dei docenti della secondaria (come erano le SSIS). E' pur vero che nella riforma la vera formazione iniziale è delegata ad un momento successivo al concorso grazie a un percorso triennale di formazione e tirocinio (percorso FIT). Questo percorso prevede però modalità complicate di svolgimento che di fatto sdoppiano le competenze: da una parte le Università che gestiscono il corso di specializzazione nel primo anno, dall'altra parte le scuole e i loro *tutor* che gestiscono gli anni successivi (con minimi oneri di spesa). Mancano istituzioni *ad hoc* parauniversitarie in cui i due aspetti siano compresenti (penso alle IUFM francesi, in cui era previsto l'intervento congiunto di ricercatori universitari e di insegnanti esperti nelle pratiche didattiche).

La scelta di prevedere due percorsi di formazione iniziale, uno precedente e uno successivo al concorso, sembra incomprensibile. Conoscendo un po' il modo di ragionare dei nostri decisori, si può formulare qualche ipotesi. Forse la vera ragione per cui il vero percorso di formazione, contro ogni logica, viene rimandato a dopo il concorso è quella economica. Il prezzo da pagare è alto: un sistema complicato che non è neppure un sistema. Se ci saranno insegnanti vincitori di concorso costretti a rifare il percorso FIT perché non supereranno l'esame finale sorgeranno inevitabili polemiche. Se saranno tutti promossi, il percorso si risolverà in una pura formalità. In entrambi i casi, gli esiti per la scuola e il suo futuro non saranno certo positivi. Dunque, perché non prevedere un percorso che preceda il Concorso, come avviene in altri Paesi?

Concludo con un'osservazione di carattere generale: la formazione degli insegnanti, iniziale e in servizio, è un'assoluta priorità se si vogliono migliorare la didattica e l'organizzazione del lavoro nella scuola. Per un insegnamento finalizzato all'apprendimento (passare dal programma agli obiettivi, dalla lezione trasmissiva alle pedagogie attive), per introdurre un'organizzazione del lavoro che tenga conto della necessità di differenziare (dalla classe ai gruppi flessibili, dalle tappe annuali ai cicli di apprendimento, dalla griglia oraria a moduli flessibili,) non sono sufficienti disposizioni normative. necessaria una formazione degli insegnanti coerente a livello nazionale di cui solo l'Istituzione pubblica può farsi carico. C'è ancora spazio per ripensarci? Voglio sperarlo.