

EDITORIALE

Giuseppe Bertagna, La formazione dei docenti tra speranze e disillusioni 3

NUOVA SECONDARIA RICERCA (SEZIONE ONLINE)

Andrea Cegolon, *Tackling the Challenge of Skill Mismatch through Apprenticeship*, pp. 1-11

Luciano Celi, Alice Tosatto, *La crisi delle "3 E": economia, energia ed ecologia*, pp. 12-24

Gabriele Buratti, Norwood R. Hanson e lo statuto logico delle leggi fisiche, pp. 25-32

DOSSIER: Quale futuro per le professioni di cura? Le politiche europee in materia di anticipazione dei fabbisogni di competenze
Introduzione. L'anticipazione dei fabbisogni di competenze tra apprendimento permanente e mercato del lavoro, pp. 34-38; a cura di Lilli Casano

Giuliana Sandrone, *La competenza: concetto ponte tra formazione e lavoro*, pp. 39-52

Federico D'Addio, *Le politiche europee per l'anticipazione dei fabbisogni formativi*, pp. 52-57

Martina Chiusolo, *Il posto delle competenze digitali nelle professionalità del futuro*, pp. 57-72

Il futuro delle professioni di cura in Europa

Giacomo Rota, *Sfide comuni e risposte parziali*, pp. 73-75

Barbara Galbusera, *L'ambito socio-sanitario*, pp. 75-80

Laura Celsi, *Gli assistenti familiari*, pp. 81-85

Giacomo Rota, *Le professioni educative nel sociale*, pp. 85-97

FATTI E OPINIONI

Il futuro alle spalle

Carla Xodo, In margine ai 50 anni dalla morte di don Milani 7

Vangelo docente

Paola Bignardi, Vangelo docente 7

La lanterna di Diogene

Fabio Minazzi, Sui nuovi criteri per diventare insegnanti 8

Il lavoro e la scuola

Giuliano Cazzola, Alternanza: work in progress 9

Parole «comuni»

Giovanni Gobber, Maturità 11

Ologramma

Cristina Casaschi, Alternanza allo specchio 12

PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

Giorgio Vittadini, *Character skills* e scuola in un mondo che cambia 13

Alessandra Servidori, Conciliare tempi di vita e lavoro. Per un rinnovato Stato sociale 16

Paola Bianchi, Adozione e scuola: un cammino da costruire 19

Claudio Mantovani, Anna Pinto, Carmen Losasso, Silvia Marcolin, Mirko Ruzza, Fabiano D'Este, Antonia Ricci, Licia Ravarotto, Comunicare il rischio alimentare: un gioco da ragazzi? 23

Chiara Andreola, Sandro Franceschini, Sara Bertoni, Monja Tait, Andrea Facchetti, Simone Gori, Gli *action video game* per combattere i disturbi specifici dell'apprendimento? 27

STUDI

Le disabilità sensoriali: origini, figure, culture e rappresentazioni nella storia a cura di Edoardo Bressan 30

Anna Debé, «S'ha a dare la parola al sordomuto?». Il confronto sul metodo orale al Congresso di Milano del 1880 32

Ilaria Mattioni, La rappresentazione della cecità nei media (film, telefilm, cartoni animati, fumetti) 35

Elisa Mazzella, Helen Keller: la conoscenza al di là dei sensi 38

Michela D'Alessio, La disabilità sensoriale nelle proposte dell'editoria per ragazzi 41

PERCORSI DIDATTICI

Andrea Pellizzari, La Costituzione mista 44

Nicola Contegreco, Ripensare Pasolini tra i banchi di scuola a quarant'anni dalla morte 47

Bianca Barattelli, Sandro Perini, Letteratura e scienza 54

<i>Cosimo Laneve</i> , La forza della significazione della metafora	58	LUNGUE, CULTURE E LETTERATURE <i>a cura di Giovanni Gobber</i>	
<i>Claudio Balzaretto</i> , Il <i>Dictatus papae</i> : un mito scolastico	60	<i>Andrea Marzocchi</i> , T. S. Eliot and "The Rock". The story of a pageant	79
<i>Eugenio Biasin</i> , Einstein e la Matematica	64	<i>Emanuele Domenico Vicini</i> , Storia dell'arte secondo la metodologia CLIL: una proposta di lesson plan	84
<i>Saverio Mauro Tassi</i> , A volte tornano. L'epigenetica e la riabilitazione del lamarckismo (3)	69	LIBRI	90
<i>Elisa Contessi</i> , Studiare le proteine con i modellini molecolari	74	INDICE GENERALE DELLA XXXIII ANNATA	91

Direttore emerito: Evandro Agazzi

Direttore: Giuseppe Bertagna

Comitato Direttivo: Cinzia Susanna Bearzot, *Cattolica, Milano* - Edoardo Bressan, *Macerata* - Alfredo Canavero, *Statale, Milano* - Giorgio Chiosso, *Torino* - Luciano Corradini, *Roma Tre* - Pietro Gibellini, *Ca' Foscari, Venezia* - Giovanni Gobber, *Cattolica, Milano* - Angelo Maffei, *Facoltà Teologica, Milano* - Mario Marchi, *Cattolica, Brescia* - Giovanni Maria Prosperi, *Statale, Milano* - Pier Cesare Rivoltella, *Cattolica, Milano* - Roberto Trincherò, *Torino* - Stefano Zamagni, *Bologna*

Consiglio per la valutazione scientifica degli articoli (Coordinatori: Luigi Caimi e Carla Xodo): Francesco Abbona (*Torino*) - Giuseppe Acone (*Salerno*) - Emanuela Andreoni Fontecedro (*Roma Tre*) - Dario Antiseri (*Collegio S. Carlo, Modena*) - Gabriele Archetti (*Cattolica, Milano*) - Andrea Balbo (*Torino*) - Giorgio Barberi Squarotti (*Torino*) - Daniele Bardelli (*Cattolica, Milano*) - Raffaella Bertazzoli (*Verona*) - Fernando Bertolini (*Parma*) - Lorenzo Bianconi (*Bologna*) - Maria Bocci (*Cattolica, Milano*) - Cristina Bosisio (*Cattolica, Milano*) - Marco Buzzoni (*Macerata*) - Luigi Caimi (*Brescia*) - Luisa Camaiera (*Cattolica, Milano*) - Renata Camodeca (*Brescia*) - Franco Cardini (*ISU, Firenze*) - Andrea Cegolon (*Macerata*) - Mauro Ceruti (*IULM - Milano*) - Maria Bianca Cita Sironi (*Milano*) - Michele Corsi (*Macerata*) - Vincenzo Costa (*Campobasso*) - Giovannella Cresci (*Venezia*) - Costanza Cucchi (*Cattolica, Milano*) - Luigi D'Alonzo (*Cattolica, Milano*) - Cecilia De Carli (*Cattolica, Milano*) - Bernard D'Espagnat (*Parigi*) - Floriana Falcinelli (*Perugia*) - Vincenzo Fano (*Urbino*) - Ruggero Ferro (*Verona*) - Saverio Forestiero (*Tor Vergata, Roma*) - Arrigo Frisiani (*Genova*) - Alessandro Ghisalberti (*Cattolica, Milano*) - Valeria Giannantonio (*Chieti, Pescara*) - Massimo Giuliani (*Trento*) - Adriana Gnudi (*Bergamo*) - Giuseppina La Face (*Bologna*) - Giuseppe Langella (*Cattolica, Milano*) - Erwin Laszlo (*New York*) - Marco Lazzari (*Bergamo*) - Anna Lazzarini (*IULM - Milano*) - Giuseppe Leonelli (*Roma Tre*) - Carlo Lottieri (*Siena*) - Stefania Manca (*CNR - Genova*) - Gian Enrico Manzoni (*Cattolica, Brescia*) - Emilio Manzotti (*Ginevra*) - Alfredo Marzocchi (*Cattolica, Brescia*) - Vittorio Mathieu (*Torino*) - Fabio Minazzi (*Insubria*) - Alessandro Minelli (*Padova*) - Enrico Minelli (*Brescia*) - Luisa Montecucco (*Genova*) - Moreno Morani (*Genova*) - Gianfranco Morra (*Bologna*) - Amanda Murphy (*Cattolica, Milano*) - Maria Teresa Moscato (*Bologna*) - Alessandro Musesti (*Cattolica, Brescia*) - Seyyed Hossein Nasr (*Philadelphia*) - Salvatore Silvano Nigro (*IULM*) - Maria Pia Pattoni (*Cattolica, Brescia*) - Massimo Pauri (*Parma*) - Jerzy Pelc (*Varsavia*) - Silvia Pianta (*Cattolica, Brescia*) - Fabio Pierangeli (*Roma Tor Vergata*) - Sonia Piotti (*Cattolica, Milano*) - Pierluigi Pizzamiglio (*Cattolica, Brescia*) - Simonetta Polenghi (*Cattolica, Milano*) - Luisa Prandi (*Verona*) - Erasmo Recami (*Bergamo*) - Enrico Reggiani (*Cattolica, Milano*) - Filippo Rossi (*Verona*) - Giuseppe Sermonetti (*Perugia*) - Daniela Sorrentino (*Calabria*) - Ledo Stefanini (*Mantova*) - Ferdinando Tagliavini (*Friburgo*) - Guido Tartara (*Milano*) - Filippo Tempia (*Torino*) - Marco Claudio Traini (*Trento*) - Piero Ugliengo (*Torino*) - Lourdes Velazquez (*Northe Mexico*) - Marisa Verna (*Cattolica, Milano*) - Claudia Villa (*Bergamo*) - Giovanni Villani (*CNR, Pisa*) - Carla Xodo (*Padova*) - Pierantonio Zanghì (*Genova*)

Gli articoli della Rivista sono sottoposti a referee doppio cieco (double blind). La documentazione rimane agli atti. Per consulenze piùspecifiche i coordinatori potranno avvalersi anche di professori non inseriti in questo elenco.

Redazione: email: nuovasecondaria@edizionistudium.it **Coordinamento:** Francesco Magni. **Settore umanistico:** Alberta Bergomi - Cristina Casaschi - Lucia Degiovanni. **Settore scientifico e tecnologico:** Francesca Martinelli. **Nuova Secondaria Ricerca** (nsricerca@edizionistudium.it): Anna Lazzarini - Alessandra Mazzini - Andrea Potestio - don Fabio Togni. **Illustrazione di copertina e impaginazione:** Tomomot. **Sito internet:** www.edizionistudium.it - riviste.gruppostudium.it

Contiene I.P.

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma - Fax. 06.6875456 - Tel. 06.6865846 - 06.6875456 - Sito Internet: www.edizionistudium.it - Direttore responsabile: Giuseppe Bertagna - Autorizzazione del tribunale di Brescia n. 7 del 25-2-83 - Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P.-D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - DCB Brescia - Editrice La Scuola - 25121 Brescia - Stampa Centro Poligrafico Milano S.p.A., Casarile (MI) - Ufficio marketing: Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma - Fax. 06.6875456 - Tel. 06.6865846 - 06.6875456 - email: nuovasecondaria@edizionistudium.it - Ufficio Abbonamenti: tel. 030.2993305 (con operatore dal lunedì al venerdì negli orari 8,30-12,30 e 13,30-17,30; con segreteria telefonica in altri giorni e orari) - fax 030.2993317 - email: abbonamenti@edizionistudium.it.

Abbonamento annuo 2016-2017: Italia: € 69,00 - Europa e Bacino mediterraneo: € 114,00 - Paesi extraeuropei: € 138,00 - Il presente fascicolo € 7,00. Conto corrente postale n. 834010 intestato a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo 25, 00193, Roma oppure bonifico bancario a Banco di Brescia, Fil. 6 di Roma, IBAN: IT30N031110323400000001041 o a Banco Posta, IT07P076010320000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo 25, 00193, Roma. (N.B. riportare nella causale il riferimento cliente). L'editore si riserva di rendere disponibili i fascicoli arretrati della rivista in formato PDF. I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5 della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, corso di Porta Romana n. 108, 20122 Milano, e-mail: segreteria@aidro.org e sito web: www.aidro.org.

La formazione iniziale dei docenti tra speranze e disillusioni

Giuseppe Bertagna

Non c'è dubbio: è la bravura del docente a promuovere e valorizzare la «docibilità» dello studente, e quindi la sua disponibilità ad apprendimenti significativi. E per bravura non si intende soltanto la padronanza ampia e profonda delle conoscenze da insegnare (visto che nessuno, avvertiva già Aristotele, può insegnare ciò che non sa), ma soprattutto l'integrazione di questa padronanza in una struttura di personalità equilibrata e saggia, inclinata attitudinalmente e motivata dal punto di vista psicologico, relazionale ed etico al particolare «lavoro» richiesto dal compito di dover insegnare ad altri qualsiasi conoscenza a fini educativi. Sono consapevolezze millenarie. Le strutture ordinamentali ed edilizie delle scuole in cui si impartisce l'insegnamento non fanno certo male, se ben impostate. Aiutano. Così come la presenza di adeguati mezzi didattici, siano essi poveri o tecnologicamente molto avanzati. Ma, come ci ha fatto toccare con mano un «professore» improvvisato, ma non per questo meno straordinario, come don Lorenzo Milani, nel secolo scorso, sono solo condizioni necessarie. La condizione necessaria e sufficiente è, infatti, l'essere non solo «bravi maestri» capaci di relazionarsi come persone con gli studenti e le loro famiglie, ma anche, allo stesso tempo, «affidabili testimoni non solo del significato concettualmente rigoroso di ciò che si insegna, ma anche e soprattutto del suo senso per una vita davvero buona». Senza questa condizione non esiste la possibilità di instaurare nessuna vera «scholé». Per questo ci si dovrebbe preoccupare di predisporre con cura e intelligenza un organico sistema di formazione iniziale dei docenti che miri, intrecciandoli in modo armonico, a tre principali e qualificanti obiettivi.

Una breve analisi

Il primo riguarda la capacità di identificare ed autenticare al più presto possibile, quando si è ancora giovani, eventuali (come si diceva un tempo, con un'espressione oggi purtroppo desueta e quasi socialmente tabuizzata) «vocazioni magistrali». Resta sempre valida, infatti, anche dopo le più aggiornate acquisizioni delle neuroscienze, l'antica avvertenza secondo la quale le funzioni e le attitudini non esercitate a tempo debito si atrofizzano. E se, grazie alla plasticità neuronale, psichica, logica ed etica degli esseri umani, non sono perdute per sempre, risultano comunque più faticosamente e, soprattutto, mai più così ottimalmente riattivabili come quando fossero state, invece, messe in azione e provate fin dal loro incoato manifestarsi. Ammoniva, in questo senso, a proposito di docenza, la grande psicanalista Françoise Dolto: è «terribile vedere che certe persone, dato che hanno passato esami e hanno conseguito diplomi, sono professori, pur non avendo la qualità per esserlo, per vivere a contatto con i ragazzi e comportarsi da educatori»¹. Un sistema di formazione iniziale dei docenti è tanto migliore, infatti, quanto più dissemina il suo percorso di occasioni per evitare il rischio di ridurre la professionalità dell'insegnante soltanto a superamento di esami, possesso di titoli di studio, risultati positivi in prove concorsuali, inserimento in graduatorie, rispetto di norme giuridiche ed amministrative ecc.

Il secondo obiettivo è quello di autenticare nel tempo le «vocazioni magistrali» attraverso adeguate, specifiche e progressivamente più ampie esperienze formative, fino al compimento di una professionalità pedagogica competente.

1. F. Dolto, *Come allevare un bambino felice e farne un adulto maturo* (1982, 1995), tr. it., Mondadori, Milano 2009, p. 412.

Professionalità che si qualifica, alla fine, se e quando è in grado di connettere in maniera sistematica, critica e continua esperienze relative non tanto al «che cos'è l'educazione?», quanto al «che cosa si fa, di fatto, quando si insegna qualcosa» che si pretende educativo in una situazione sociale e in un contesto ambientale determinato, sia esso la scuola (apprendimenti formali), la fabbrica (apprendimenti non formali) o qualsiasi altra esperienza della vita (apprendimenti informali), con teorie scientifiche (psicologiche, sociologiche, antropologiche, neurologiche, biologiche, etologiche... e, naturalmente, didattiche e pedagogiche) che giustificano, e fino a che punto, perché sì, no o in parte, le azioni effettive messe in atto e, soprattutto, i loro risultati in termini di apprendimento significativo per gli allievi. Solo in questo modo si può sperare di avere non un insegnante esecutivo, un «impiegato», un «funzionario», che applica deduttivamente e con diligenza regole astratte a situazioni concrete, con tutti i pericoli di forzature e di riduzionismo che la circostanza comporta, ma un docente autonomo, responsabile dei propri compiti, imprenditoriale, cre-attivo e atti-giano, che non ha qualsivoglia qualità culturali, tecnico-didattiche e pedagogiche appiccate alla sua persona come i cappotti agli attaccapanni, ma che è egli stesso qualità professionale pedagogicamente avvertita e progettuale. È poi questa la ragione per cui una vera competenza professionale del docente può nascere, crescere e giungere ad una maturazione che non ha, peraltro, mai fine soltanto se posto in condizioni a mano a mano più impegnative di vero e proprio apprendistato formativo.

Infine, l'ultimo obiettivo consiste nel selezionare gli aspiranti docenti che, durante e alla fine del processo formativo, si sono rivelati migliori, premiandoli poi, una volta chiamati e inseriti nelle scuole, non solo con uno sviluppo vero e proprio di carriera, che vada oltre i meri scatti di anzianità uguali per tutti o a premi una tantum (docente junior, docente ordinario, docente esperto), ma anche con la realistica possibilità, per chi lo desidera, di cambiare carriera, dopo un congruo periodo di servizio nella prima, a certe ulteriori condizioni formative e dopo aver superato prove di tirocinio e apprendistato formativo in ingresso. Per es.,

intraprendere a tempo parziale accanto alla – o a tempo pieno in sostituzione della – carriera docente quella consulenziale per i docenti in servizio nelle scuole (esperti specializzati nella gestione pedagogica delle disabilità, esperti dell'orientamento formativo e professionale, dell'organizzazione dei campus che praticano la permeabilità ordinamentale e didattica tra le filiere formative delle scuole del secondo ciclo, di test docimologici nazionali e internazionali, di documentalista, di responsabile di laboratori e di tecnologie didattiche); oppure quella dirigenziale, prima come collaboratore del dirigente scolastico e poi come dirigente scolastico. Come tutti sanno, ciò che è sempre mancato, che manca tuttora nel nostro paese e che, alla cui sola ipotesi, ha sempre scatenato le più acute allergie ostruzionistiche. Soprattutto da quando il sistema scolastico centralizzato italiano è diventato la più farraginoso e imponente impresa del mondo che assegna, in un'epoca di posti di lavoro liquidi, basati sulla mobilità e sulle competenze personali più aggiornate, posti sicuri a vita al contrario basati su uniformi criteri burocratico-sindacal-amministrativi che confondono, per natura, meriti e qualità culturali e professionali con l'esibizione di carte o di punteggi per anzianità di servizio.

Le “non scelte” del decreto

Sulla possibilità di tracciare una coerente road map che potesse disegnare in tempi ragionevolmente definiti la realizzazione di tutti e tre gli obiettivi, dopo la sorprendente «occasione perduta» del famoso art. 5 della legge n. 53/2003, ucciso ancora nella culla per colpa di un'egemonia culturale che addirittura impediva di comprenderne la portata, ci si potevano aspettare importanti novità dal decreto con il quale si è attuata la delega su questi argomenti contenuta nella legge 107/2015. Basta leggere il testo della norma che è uscita, tuttavia, per accorgersi di quanto non ci sia stato nessun tornante e come, al contrario, ci si sia limitati a razionalizzare (speriamo che riesca almeno questo risultato!) ciò che già c'è, senza avere il coraggio di affrontare il problema con la discontinuità di un paradigma all'altezza della sfida dei tempi che ci attendono.

Infatti, il decreto non si pone nemmeno i problemi del primo obiettivo. Dà per scontato che un giovane, se previdente e in corso con gli studi (cosa, come

si sa, statisticamente non comune), può decidere di intraprendere la strada dell'insegnamento a 20 anni. Se poco previdente addirittura a 22. E se, fino a quest'età, convinto che questa non sia la sua strada, ma anche preoccupato di lasciarsi aperta la possibilità di una futura occupazione molto garantita in un mercato del lavoro molto friabile, addirittura a 24 anni se in corso e a 27 se dentro la media d'età dei laureati magistrali. Aggiungendo i tempi del concorso e il successivo triennio di formazione lavoro, a regime (cioè tra circa quindici anni!), se bravo, entra nella scuola come docente tra i 28 e i 31 anni. Quando in tutti i paesi Ocse a 19-21 anni si può già insegnare nelle scuole del primo ciclo e a 23 in quelle del secondo ciclo. Neanche potessimo permetterci una dissipazione di tempo e di energie di questa entità nell'età più produttiva della vita dei proporzionalmente pochissimi giovani su cui la nostra società in declino demografico e in inarrestabile invecchiamento può contare. In questo contesto, non si trovano, nel testo, nemmeno piccoli segnali che possano aiutare a mettere fuoco il problema di una coltivazione precoce delle «vocazioni magistrali». Per esempio, prevedere l'obbligo, per chi volesse costruire il proprio progetto di vita sulla docenza, di documentare, in un apposito portfolio regolamentato, prima dei 19 anni, almeno 200 ore e, durante la laurea e la laurea magistrale, almeno 10 cfu in esperienze assistite riflessivamente ex ante, durante ed ex post da tutor qualificati nel campo delle diverse forme dell'insegnamento scolastico ed extrascolastico (progetti di «mutuo insegnamento» con ragazzi dei cicli scolastici precedenti, con compagni bisognosi di recupero, consolidamento o sviluppo in discipline che si ritiene di padroneggiare, progetti di service learning orientativi e di volontariato sociale educativo, organizzazione e gestione di eventi formativi in e-learning, più o meno blended, gestione di gruppi di compito, di flipped classroom ecc.).

Gli interventi del decreto sul secondo obiettivo ripropongono paradossalmente il paradigma epistemologico separativo e fordista che ha sempre caratterizzato le politiche del nostro sistema scolastico e che ci sarebbe aspettati dovesse essere superato da un paradigma finalmente integrativo e post fordista. Per accedere al concorso preliminare al triennio di formazione iniziale e tirocinio alla cui conclusione positiva si entra in ruolo, infatti, la norma esige

che il candidato abbia acquisito almeno 24 cfu universitari nelle «discipline antro-po- psico- pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche» (la sociologia è evidentemente ritenuta superflua!), «garantendo comunque il possesso di almeno sei crediti in almeno tre dei seguenti quattro ambiti disciplinari: pedagogia, pedagogia speciale e didattica dell'inclusione; psicologia; antropologia; metodologie e tecnologie didattiche». Questi 24 cfu il candidato li può accumulare, sostenendo esami più o meno aggiuntivi e soprannumerari durante il percorso di laurea oppure iscrivendosi ad esami singoli dopo la laurea. Non è difficile immaginare che si risolveranno in esami universitari non solo disintegrati dall'ordinario percorso di studio, una specie di escrescenza formativa rispetto agli approfondimenti disciplinari dei diversi corsi di laurea frequentati, ma anche lontani dalla fondamentale consapevolezza che le discipline antro-po- psico- pedagogiche risulteranno soltanto predicatorie, pretenziose e velleitariamente prescrittive se non innestate sull'analisi critica dell'esperienza concreta di «che cosa si fa, di fatto, quando si insegna a qualcuno o a un gruppo qualcosa» che si vuole abbia risultati di apprendimento ritenuti educativi. Lo stesso discorso si ripropone per i 10 cfu e i 5 cfu universitari previsti dal decreto per il secondo e il terzo anno del percorso triennale di formazione iniziale e tirocinio. Meglio di niente, certo. Ci mancherebbe altro. Ma chi sperava che, almeno durante il triennio di formazione iniziale e tirocinio, si sarebbe potuta sposare senza ammiccamenti rituali la logica epistemologica e metodologica accennata nel secondo obiettivo è rimasto deluso².

Silenzio, ancora più imbarazzante, infine, sul terzo obiettivo, visto che dei contenuti di quest'ultimo, in modi diversi, si è parlato dal 1997 (a partire dall'infelice concorsone Berlinguer) e in modi addirittura programmatici nell'art. 5 della legge n. 53/2003 citata (poi caducata), nonché nel testo del cosiddetto disegno di legge Aprea giunto quasi all'approvazione parlamentare nel 2009 (quello che spostava il reclutamento dal concorso nazionale centralizzato

2. G. Bertagna, *Insegnare è imparare, imparare è insegnare*, «Nuova Secondaria», n. 7 (2016), pp. 13-18.

a quello bandito localmente da reti di scuole, introduceva la carriera del docente e consentiva alle istituzioni scolastiche di trasformarsi in fondazioni). Qui incontriamo, invece, come un trascendentale anche del terzo millennio, i soliti concorsi nazionali centralizzati che non potranno che avere i soliti problemi di iniquità e inefficienza dimostrati finora, i soliti misteriosi algoritmi di graduatorie di vario genere e di complicate percentuali per le immissioni in ruolo, le solite divisioni in classi di concorso ecc. per chissà quanti anni ancora. Proseguendo la logica separatista e fordista prima richiamata, inoltre, e questa volta a livello di stato giuridico, da un lato, si privano i docenti ordinari delle indispensabili competenze per affrontare, tutti, in modo costruttivo e corale, i problemi educativi e didattici posti dalla presenza di studenti disabili nei gruppi classe comuni e, dall'altro lato, non si configura il docente di sostegno come un'evoluzione specializzata e premiale della funzione docente, a disposizione dei docenti ordinari e delle scuole per progettare, gestire e verificare in maniera affidabilmente specialistica i processi organizzativi, relazionali, giuridici, tecnico-didattici ed educativi in grado di ottimizzare le strategie dell'integrazione e dell'inclusione. La figura del docente di sostegno, anche dopo i decreti attuativi della legge 107/2015, continua a mantenere, invece, gli equivoci che ormai da 40 anni lo accompagnano: di essere assegnato agli allievi con disabilità, non alla scuola e al miglioramento dei suoi servizi e della sua offerta formativa per tutti e, soprattutto, per chi ne ha più bisogno; di essere la strada opportunistica di minor resistenza per entrare in ruolo, potendo dopo un quinquennio spostarsi sui posti ordinari; di anteporre il diritto del docente ad una sede più gradita rispetto al diritto dell'alunno disabile e della scuola nel suo complesso alla continuità didattica (visto che può muoversi da una scuola all'altra, anche nel quinquennio obbligatorio di permanenza sul sostegno); infine, e non da meno, di essere non una figura specialistica superiore al docente ordinario, ma di essere percepito come ad esso subordinato, quasi un suo diretto collaboratore.

Spes contra spem

La nota più positiva del decreto, proprio

alla luce di quanto finora accennato, è che comincerà ad entrare in vigore (peraltro in modo lillipuziano) nel 2019/2020. E che, per rendersi davvero operativo, avrà bisogno di ben altri dieci provvedimenti legislativi molto complessi che potranno addirittura giustificare uno slittamento della sua partenza.

Tre di questi dieci, se nel nostro paese avesse vinto la logica o anche il solo buon senso, avrebbero dovuto, per la verità, essere già stati approntati. Essi, infatti, per non creare ulteriore disordine in un sistema già di per sé molto entropico, intervengono su contenuti che avrebbero dovuto costituire la precondizione di metodo e di contenuto degli altri sette. Il riferimento è, prima di tutto, al provvedimento su una per ora imprecisata Conferenza nazionale per la formazione iniziale e l'accesso alla professione docente a cui dovrebbe gratuitamente partecipare il meglio dell'intelligenza nazionale sulla e della scuola, in secondo luogo a quello che annuncia il nuovo testo unico delle leggi sulla scuola, comprendente naturalmente anche la riforma degli organi collegiali e dello stato giuridico dei docenti, e infine a quello non meno decisivo di recepimento del nuovo contratto di lavoro che, per ora, nemmeno si intravede all'orizzonte.

Se a questo si aggiunge che il decreto sull'inclusione degli alunni con disabilità avrà bisogno, per essere operativo, di minimo altri sette decreti ministeriali, mentre altri cinque serviranno (alcuni d'intesa con la conferenza stato-regioni) per far capire prima ancora che partire la complessa riforma del segmento 0-6, c'è quanto basta per pensare che gli stessi estensori di queste norme si siano più o meno freudianamente resi conto di aver adottato scelte discutibili che creeranno più problemi di quanti abbiano avuto l'ambizione di aver avviato a soluzione. Ragion per cui hanno forse preferito lasciare l'incombenza di affrontarli in maniera più consona alla responsabilità (e speriamo alla competenza) politica della maggioranza di governo che si potrà creare nella nuova, prossima legislatura. Rimandare i problemi fingendo di averli risolti, del resto, è, purtroppo, un'abitudine molto frequentata dalla classe dirigente del nostro paese. Purtroppo.

Giuseppe Bertagna