

Reclutamento docenti, pluralismo educativo e ruolo dei dottori di ricerca nella scuola secondaria

Alcune riflessioni sul tema

Lorenzo Asti

Liceo scientifico statale C. Cavour di Roma

Giovanni Carosotti

Liceo statale Virgilio di Milano

L'articolo propone un'analisi della recente ristrutturazione del sistema di reclutamento dei docenti di scuola secondaria. Della riforma si rilevano le criticità legate alla sottovalutazione delle conoscenze disciplinari negli insegnanti e, più in generale, nell'istruzione pubblica. Si delineano i principi di riferimento per un sistema di reclutamento e di aggiornamento coerente con una visione democratica della scuola e viene suggerita la valorizzazione dei dottori di ricerca nell'istruzione secondaria, come riferimento di sapere disciplinare aggiornato e collegamento tra scuola e università.

The article suggests an analysis of the last reform of the Italian secondary school teacher recruiting system. We highlight criticalities related to undervaluation of specific disciplinary knowledge in teachers and, more in general, in public education. We draft the basic principles for a recruiting and continuous education system which would be coherent with a democratic view of the school. Furthermore, we suggest to valorize PhDs within secondary education as reference points for updated disciplinary knowledge and connection between school and university.

DOI: 10.53223/Sinappsi_2022-02-8

Citazione

Asti L., Carosotti G. (2022), Reclutamento docenti, pluralismo educativo e ruolo dei dottori di ricerca nella scuola secondaria. Alcune riflessioni sul tema, *Sinappsi*, XII, n.2, pp.106-127

Parole chiave

Dottorato di ricerca
Insegnanti
Qualità dell'istruzione

Keywords

Graduate trainee
Teachers
Quality of education

1. Il reclutamento dei docenti di scuola secondaria

In relazione all'analisi dei sistemi di reclutamento dei docenti nella scuola secondaria, appare opportuna una riflessione sulla recente riforma contenuta nel D.L. n. 36 del 30 aprile 2022, convertito in legge con la L. n. 79 del

23 giugno 2022 e nel D.L. n. 115 del 9 agosto 2022¹; ciò anche alla luce delle recenti esperienze di formazione e selezione degli insegnanti e dell'esame della storia dei sistemi di reclutamento utilizzati in altre nazioni, con particolare riferimento alla Francia.

1 Cfr. D.L. n. 36/2022, L. n. 79/2022, D.L. n. 115/2022 e UIL Scuola RUA (2022).

Secondo la riforma, infatti, si prevede che all'iscrizione ai concorsi a cattedra² si abbia accesso solo dopo aver ottenuto 60 crediti formativi universitari o accademici (CFU/CFA) specificatamente dedicati alla formazione dei docenti, comprensivi di un tirocinio a scuola il cui carico viene quantificato in 20 CFU/CFA. Il corrispondente impegno annuale nella norma dovrebbe essere sostitutivo di altrettanti crediti disciplinari di un normale corso di laurea, estendendo così la filosofia che già aveva caratterizzato la recente esperienza dei 24 CFU in discipline antropo-psico-pedagogiche. La riforma prevede inoltre l'istituzione di un sistema di formazione e aggiornamento permanente degli insegnanti articolato in percorsi di durata almeno triennale incentrati su non meglio definite competenze digitali, su temi che afferiscono alla questione della cosiddetta inclusività e su supposte tecnologie didattiche innovative. La partecipazione ai percorsi di formazione, che costituirebbe un carico ulteriore di lavoro per gli insegnanti senza che vengano previsti esoneri di alcun tipo rispetto alle mansioni già svolte (le quali rischiano quindi di subire una distrazione di parte del carico di lavoro dei docenti in formazione), avverrà su base volontaria per gli insegnanti già di ruolo e diverrà obbligatoria per i docenti neo-immessi in ruolo. L'esito positivo della partecipazione a tali percorsi sarà premiato con un corrispettivo *una tantum* da erogare a non più del 40% dei facenti richiesta sulla base del parere del comitato di valutazione delle scuole. Inoltre, tramite il D.L. n. 115/2022, il cosiddetto D.L. Aiuti, viene istituita la figura del *docente esperto* che, in subordine all'esito positivo di tre percorsi triennali di formazione in ruolo e all'inserimento in un contingente nazionale limitato ad alcune migliaia l'anno, riceve un aumento di stipendio *ad personam*. In tema di formazione in ruolo la riforma istituisce la Scuola di Alta formazione dell'istruzione avente autonomia amministrativa e contabile che farà riferimento, per l'erogazione di corsi e certificazioni, a enti pubblici e privati. Per le premialità stipendiali legate alla formazione in ruolo non vengono stanziati appositi fondi, ma le risorse verranno recuperate grazie al taglio dell'organico con particolare riferimento a quello di potenziamento.

Vale la pena sottolineare come questa riforma sia stata interamente istituita tramite decreto legge da parte di un governo considerato tecnico (quantomeno così è possibile inquadrare il Presidente del Consiglio dei Ministri Mario Draghi e il Ministro dell'Istruzione Patrizio Bianchi) e che sull'approvazione è stata posta la fiducia quando per provvedimenti in questo genere non si ravvisa l'urgenza che giustifichi la sostituzione con l'iniziativa governativa del dibattito nelle assemblee parlamentari che dispongono di apposite commissioni. Inoltre, gli ultimi provvedimenti sono stati inseriti nel cosiddetto Decreto Aiuti, il quale contiene provvedimenti urgenti di tutt'altra natura, vincolando quindi l'approvazione di parte della riforma a questioni improrogabili legate alla crisi economica contingente.

Nel nostro Paese si sono succeduti diversi metodi di reclutamento. I percorsi ideati negli ultimi anni, che hanno tra l'altro spesso richiesto un rilevante esborso economico a carico dei partecipanti, sono stati caratterizzati da una decisa impronta genericamente psico-pedagogica, in un'ottica di trasversalità alle discipline. L'efficacia dei corsi di discipline antropo-psico-pedagogiche proposti nei vari percorsi di reclutamento degli ultimi due decenni (SSIS, TFA, PAS, 24 CFU), spesso frequentati da docenti già impiegati a scuola con contratti a tempo determinato, andrebbe attentamente valutata, ad esempio, prendendo in considerazione la scarsissima partecipazione alle lezioni, ove non fosse richiesta la presenza obbligatoria, concomitante con l'elevatissimo tasso di superamento dei relativi esami. Inoltre, per quanto riguarda l'ultimo sistema attivo, quello dei 24 CFU, una rapida ricerca in Rete basta a rivelare la grande offerta di pacchetti per un conseguimento agevole di questi crediti (ma anche di quelli disciplinari necessari all'accesso alle singole classi di concorso) tramite il ricorso, a pagamento, ad enti di formazione privati (accreditati dal MIUR). È facile immaginare che a questi enti sarà permesso di adeguare l'offerta anche con l'eventuale sistema dei 60 CFU/CFA. Al di là dell'opinione che di alcuni di questi enti o istituti si possa avere (spesso si tratta delle stesse realtà che propongono corsi e attività che permettono

2 La struttura prevista per i concorsi sarebbe la seguente:

- una unica prova scritta:
 - con più quesiti a risposta multipla o una prova strutturata fino al 31 dicembre 2024;
 - con più quesiti a risposta aperta a far data dal 1° gennaio 2025;
- prova orale nella quale si accertano, oltre alle conoscenze disciplinari, le competenze didattiche e le capacità e l'attitudine all'insegnamento anche attraverso un test specifico;
- valutazione dei titoli.

di incrementare il punteggio nelle varie graduatorie, la cui utilità nell'informalità dell'ambiente scolastico viene comunemente misurata in ore/punto o euro/punto), è chiaro che lo Stato, tramite le suddette modalità di integrazione dell'offerta dell'università pubblica con quella fornita da entità private, perda quantomeno un importante margine di controllo del processo di formazione degli insegnanti.

Per quanto riguarda le modalità che hanno caratterizzato i concorsi degli ultimi anni invece, spesso è stato prediletto il presunto vaglio delle doti didattiche dei candidati piuttosto che l'accertamento dell'estensione e della profondità di conoscenze disciplinari possedute da questi ultimi. A tal riguardo si può, a titolo di esempio, considerare che nella prova scritta del recente (almeno per i ritmi del reclutamento del sistema italiano) concorso a cattedra del 2016, relativo all'insegnamento di matematica e fisica, i contenuti disciplinari sono stati proposti all'interno di quesiti di carattere didattico, ai quali era possibile rispondere in tempi limitatissimi per mezzo della sola tastiera del computer, con pochissime possibilità quindi di ricorrere alle formule e pertanto di esporre con sufficiente chiarezza i concetti caratteristici delle discipline in questione. Anche per quanto riguarda le altre classi di concorso la selezione è stata caratterizzata da un'evidente richiesta di approssimazione nei contenuti, a causa dell'ampiezza della selezione degli stessi nelle prove e del tempo insufficiente a una loro trattazione adeguata; tutto ciò con l'apparente bilanciamento, ma in realtà la compli-

cazione (come sa bene chi si è occupato direttamente di pratica didattica), legata all'adattamento didattico dei contenuti, così come evidenziato puntualmente da Claudio Giunta (Giunta 2016)³.

Inoltre, più volte negli ultimi anni, per sanare provvisoriamente l'ormai endemico problema del precariato, al posto di un sistema di reclutamento sano che, come avviene in molti Paesi, prevederebbe selezioni bandite con regolarità nel tempo, sono stati indetti concorsi straordinari o percorsi riservati, di fatto delle sanatorie (a volte senza soglia minima di punteggio), che hanno immesso in ruolo personale che aveva spesso precedentemente insegnato per anni senza alcuna selezione (Guerriero 2013). L'incostanza che ha caratterizzato la programmazione delle selezioni ha contribuito a delineare nel tempo uno scenario per cui un percorso composto da un lungo periodo di contratti a tempo determinato e la paziente attesa di una sanatoria ha di fatto costituito il sistema di reclutamento di una quota importante dei docenti. Anche l'ultima proposta prevede una soluzione di questo tipo per chi ha accumulato trentasei mesi di contratti precari senza selezione. Questa dinamica di reclutamento è così radicata nella storia del sistema scolastico italiano che addirittura sindacati di settore, gruppi organizzati di precari e diverse forze politiche teorizzano che un tale sistema, basato su una serie di contratti a tempo determinato seguito da una regolarizzazione con un percorso di selezione dedicato, possa rappresentare, anche a regime, un canale ufficiale di reclutamento parallelo al concorso ordinario⁴.

3 L'ultimo concorso ordinario del 2022 ha invece segnato un apprezzabile ritorno al vaglio delle conoscenze disciplinari del livello dei corsi di base universitari nella prova scritta (e, per le classi per cui questa è prevista, nella prova pratica) che però ha visto il ricorso esclusivo, e trasversale alle classi di concorso, di test a risposta multipla realizzati al computer, metodologia di sondaggio delle conoscenze evidentemente non adeguata all'intero spettro delle discipline; questa modalità che ha l'ovvio vantaggio legato all'automatismo della correzione, per quanto possa potenzialmente rappresentare una via praticabile per le discipline tecnico-scientifiche per le quali, in questa forma, è possibile proporre degli esercizi, per le materie umanistiche costituisce invece un sondaggio di quella conoscenza puramente nozionistica che i proclami ministeriali avversano in maniera decisa.

È comunque da notare che durante le prove scritte a risposta multipla sia stato impedito il ricorso ad una "brutta copia" con carta e penna, strumento fondamentale per la soluzione di esercizi di calcolo caratteristici delle discipline tecnico-scientifiche, ancora di più per aspiranti insegnanti il cui pensiero dovrebbe essere caratterizzato da un'esplicita di ragionamento piuttosto che da rapidità e intuizione.

Se quindi per le materie tecnico-scientifiche le prove hanno rappresentato un esempio di una qualche coerenza sul vaglio delle conoscenze disciplinari, una situazione totalmente opposta – a dimostrazione di come sia impossibile unificare il molteplice disciplinare sotto un'unica impostazione metodologica – si è registrata per quanto riguarda la selezione relativa alla classe di concorso di filosofia. Al di là della pertinenza delle domande – alcune delle quali hanno suscitato comprensibili polemiche – la scelta metodologica delle domande a risposta multipla suscita considerazioni significative sulla visione di fondo che ha caratterizzato le prove concorsuali; sull'idea cioè che la prova strutturata permetta un approccio maggiormente metacognitivo e, di conseguenza, consenta di saggiare meglio le eventuali competenze (non solo disciplinari, dunque) del candidato. Nel momento in cui però la scelta della risposta adeguata, quasi sempre riferita a una citazione (anche di testi di migliaia di pagine) non può affidarsi neanche a un procedimento selettivo 'ad esclusione', spesso rimanda a criteri che coinvolgono l'intuizione piuttosto che la scelta consapevole e che quindi non rivelano certo capacità metacognitive.

Tutto ciò evidenzia ancora una volta come non sia possibile fare riferimento ad una metodologia di selezione (e, più in generale, didattica e valutativa), uniforme da estendersi a qualsiasi impianto disciplinare; e che anzi è l'impostazione metodologica, e quindi anche quella didattica, a dover essere necessariamente subordinata allo specifico disciplinare.

4 Cfr. Gissi (2022) per le recenti dichiarazioni della Segretaria della CISL Scuola Maddalena Gissi; cfr. De Angelis (2022) per un riassunto delle posizioni di sindacati e forze politiche sul tema.

Riguardo quindi la riforma appena approvata appare d'uopo una riflessione sulla tipologia di laureati che si pensa di selezionare richiedendo di sostituire un anno di esami specialistici attinenti al percorso disciplinare (quelli che di solito forniscono agli studenti universitari le maggiori soddisfazioni e li preparano alla fondamentale esperienza culturale, umana e formativa che è rappresentata dalla redazione di una buona tesi di laurea) con esami rispetto ai quali la presenza ai corsi e il tasso di promozione di esperienze simili evidenziano una scarsa selettività⁵; tutto ciò per poi ottenere un titolo spendibile nel solo sistema scolastico, tra l'altro attraverso concorsi che si proclama regolari, ma la cui puntualità e prevedibilità, se si guarda alla storia recente, sono tutt'altro che assicurate e costantemente minacciate dalle sempre possibili modifiche ai criteri di partecipazione.

Insomma, tramite i discutibili criteri di selettività dei concorsi, la debole attrattività culturale e la scarsa spendibilità in altri contesti dei percorsi formativi prematuramente ramificati nei curricula universitari, insieme alla sempre lampante questione legata alle basse retribuzioni, si rischia di concorrere a una selezione in negativo dei laureati da introdurre nel sistema di istruzione secondaria. Questo, come ogni realtà lavorativa, dovrebbe aspirare a essere attrattivo per i migliori laureati, mentre con un percorso dedicato nelle lauree specialistiche si rischia, nei fatti, di selezionare quelli meno preparati, soprattutto – ed è questa la criticità principale che si rileva nel sistema riformato – se si esclude dalla partecipazione ai concorsi chi nel frattempo ha seguito un corso di laurea completo e regolare, avendo magari anche all'attivo esperienze professionali coerenti con il proprio indirizzo di studi.

Anche in Francia si sta facendo largo la tendenza decisa a ridurre il peso della preparazione disciplinare degli insegnanti di scuola secondaria⁶. Tuttavia, il sistema francese di selezione degli insegnanti risente ancora (anche se probabilmente non per molto) di una tradizione che prevede prove incentrate sulle conoscenze della disciplina al livello dell'istruzione universitaria, che vengono accertate mediante sia concorsi rigorosi sia con prove scritte complete e strutturate (Asti 2018)⁷. Solo a seguito di questo vaglio dei contenuti disciplinari l'aspirante docente viene considerato *ammissibile* alle prove orali per mezzo delle quali vengono indagate le capacità didattiche del candidato. Successivamente al superamento del concorso si affronta un anno di prova (pienamente retribuito) in cui il neo immesso in ruolo è sottoposto a un carico didattico ridotto per poter partecipare contestualmente a un percorso di formazione. Le università francesi prevedono inoltre percorsi espressamente destinati anche a insegnanti di ruolo che, in qualunque momento della propria carriera, intendono approfondire la propria preparazione disciplinare, per esempio riguardo gli aspetti storico-epistemologici delle discipline scientifiche⁸, e percorsi di aggiornamento disciplinare.

Si consideri che in Francia la selezione degli insegnanti per mezzo del concorso viene valutata talmente affidabile che l'accesso è consentito a chiunque sia in possesso di un percorso quinquennale di studi universitari, indipendentemente dal contenuto disciplinare del corso di laurea. Viene in questo modo superata la questione dei requisiti disciplinari per l'accesso al reclutamento la cui intricata disciplina, nel nostro Paese, suscita da tempo diverse perplessità⁹. Le università francesi propongono an-

5 A questo riguardo si segnalano le note prodotte da diverse società scientifiche tra cui la Commissione italiana per l'insegnamento della matematica dell'Unione matematica italiana (cfr. in particolare <https://bit.ly/3wSK4p1>) e la Società italiana degli Storici medievisti (cfr. Panarelli 2022) oltre al successo di alcuni appelli degli ultimi anni, l'*Appello per la scuola pubblica* del 2017 (si veda <https://bit.ly/2scyd6V>) e il più recente *Manifesto per la nuova scuola* (<https://bit.ly/3RIYFfr>), che in poco tempo hanno raccolto circa 20.000 firme, tra cui quelle di autorevoli esponenti del mondo intellettuale italiano e di quello pedagogico (Benedetto Vertecchi per l'appello del 2017).

6 I concorsi che fino a qualche anno fa erano riservati ai possessori di un titolo di durata quinquennale ora sono talvolta aperti ai laureati triennali, purché inseriti in un percorso biennale esplicitamente destinato alla preparazione del concorso e alla formazione specifica per l'insegnamento.

7 La completezza e il livello di approfondimento dei programmi per i concorsi francesi possono essere agevolmente reperite per mezzo della documentazione aggiornata presente in Rete. A titolo di esempio si veda *Epreuves d'admissibilité (écrits)* <https://bit.ly/3eaIVDb>, *Sujets et rapports du jury* <https://bit.ly/3KNMBas> e *Rapports et sujets. Agrégation externe de mathématiques* <https://bit.ly/3q2VZ0n>.

8 A titolo di esempio si vedano gli espliciti riferimenti all'insegnamento scolastico nelle sezioni di descrizione degli sbocchi professionali dei seguenti percorsi universitari: *MADELHIS: Master 2 à distance en épistémologie, logique et histoire des sciences* <https://bit.ly/3cJBDGf>; *Master Philosophie: Philosophie des Sciences, de la connaissance et de l'esprit - Catalogue des formations* <https://bit.ly/3AFsZk9>; *Parcours - Histoire des sciences, des techniques et des savoirs* <https://bit.ly/3RxlUJ2>.

9 Si vedano ad esempio i contributi alla discussione sul tema di con.Scienze (2021), Mobilio (2022) e Barone (2019).

che percorsi formativi esplicitamente finalizzati alla preparazione al concorso. L'iscrizione ai concorsi (almeno per il momento) è tuttavia possibile anche senza la partecipazione a tali formazioni, diversamente da quanto accade negli ultimi anni in Italia dove la frequenza ai percorsi formativi rappresenta un prerequisito per le selezioni pubbliche.

Il modello francese prevede inoltre un sistema a doppio concorso: il *CAPES* e l'*Agrégation*. Tramite il secondo, ancora più selettivo del primo, si ha accesso a un titolo considerato di prestigio¹⁰ e che permette di ricoprire incarichi, oltre che nella scuola secondaria, nelle cosiddette *classes préparatoires*, corsi che sostituiscono i primi due anni di università e preparano l'accesso ad alcune scuole universitarie. Un tale sistema di differenziazione del corpo docente, basato su una selezione alta nella preparazione disciplinare, appare più adeguato di quello appena introdotto in Italia dove il *docente esperto* sarà scelto per la partecipazione a percorsi di formazione di carattere puramente generale i cui contenuti rappresentano l'espressione di una visione dell'istruzione ben definita, tutt'altro che neutrale e ampiamente criticata, come discusse in dettaglio nel seguito.

I contenuti disciplinari proposti nella scuola secondaria sono diversificati, complessi e soggetti a rapida evoluzione. Solo una solida conoscenza della disciplina, che abbia una profondità molto superiore a quella degli insegnamenti scolastici, insieme a radicate qualità culturali e metodologiche generali che derivano da un percorso di studi di alto livello può permettere di affrontare adeguatamente tale complessità. Solo poggiando su salde basi disciplinari e culturali, per gli insegnanti è possibile tentare di contrastare la forte tendenza alla semplificazione dei contenuti proposti negli insegnamenti scolastici in atto¹¹. Appare cruciale ricordare come l'eccessiva semplificazione di contenuti intrinsecamente complessi si stia esprimendo in proposte didattiche confuse, incoerenti ed epistemologica-

mente infondate, le quali finiscono per indirizzare gli studenti verso uno studio mnemonico e acritico; il che rappresenta il maggiore rischio di diseducazione per i discenti.

Insegnanti culturalmente vicini alla pratica della disciplina avrebbero poi una consapevolezza del proprio ruolo necessaria a contrastare la tendenza in atto nel sistema scolastico all'erosione di importanti quote di energia e tempo che è possibile dedicare alla didattica, allo studio e all'aggiornamento e che invece sempre più sono assorbite da mansioni dal carattere puramente amministrativo e tecnico, la cui gestione efficiente richiederebbe invece un investimento in personale dedicato¹².

Il ritorno a un sistema di selezione atto alla verifica di un livello di conoscenze di tipo universitario, ma con un programma di ampio respiro rispetto a quello dei singoli esami sostenuti durante i corsi di laurea, rappresenterebbe, in alternativa alla filosofia a cui la riforma si ispira, un opportuno sistema di reclutamento di insegnanti colti. Piuttosto che un requisito per l'iscrizione ai concorsi, la partecipazione a percorsi formativi universitari specifici per l'insegnamento dovrebbe rappresentare un aiuto alla preparazione delle selezioni pubbliche, magari prevedendo la possibilità che il candidato fruisca solo di alcune parti di questi corsi in maniera selettiva, secondo la propria personale valutazione in vista del concorso. Qualora si ritenesse che le necessità legate all'immissione in ruolo degli insegnanti necessari a bilanciare l'imminente massivo pensionamento di buona parte del personale docente (eredità dell'assai poco lungimirante politica di reclutamento degli ultimi decenni che ha generato una classe docente con una distribuzione di età tutt'altro che equilibrata) non lasciassero spazio a selezioni disciplinari troppo severe, potrebbe essere preso in considerazione un sistema con un doppio concorso simile a quello francese¹³.

10 Si veda la voce *Concours d'agrégation en France* su Wikipedia <https://bit.ly/3TsnOMN>.

11 Di questa corsa alla semplificazione è facile rendersi conto confrontando l'evoluzione delle diverse edizioni di uno stesso testo scolastico nell'ultimo ventennio.

12 È possibile, ad esempio, notare come l'emergenza legata alla pandemia di Covid-19 abbia contribuito a un'esplosione di incombenze segnatamente amministrative, in particolare per i docenti coordinatori delle classi, costretti a dedicare un intenso sforzo, fuori da qualsiasi prevedibilità degli orari di lavoro, al controllo delle certificazioni sanitarie in comunicazione con le famiglie e i colleghi. In un sistema efficiente tali compiti spetterebbero alle segreterie didattiche.

13 Sarebbe magari possibile prevedere, così come accade in Francia con le *agrégation interne*, percorsi per il secondo concorso riservati ai docenti di ruolo che ne valorizzino le competenze acquisite nella pratica del mestiere.

In questo senso appare anche auspicabile un inserimento privilegiato nel mondo dell'istruzione di chi ha conseguito un dottorato di ricerca e la valorizzazione di chi, provenendo dal mondo del lavoro dipendente e delle libere professioni, intenda mettere a disposizione del sistema di istruzione nazionale le esperienze e la cultura informalmente acquisita nei relativi contesti¹⁴.

Per quanto riguarda l'aggiornamento disciplinare e metodologico si potrebbe prevedere la formalizzazione per gli insegnanti che lo desiderano e che siano valutati idonei (ad esempio ispirandosi al modello francese dell'*agrégation*), di incarichi didattici per i corsi di base nei primi anni di università e per le relative esercitazioni in affiancamento ai docenti universitari titolari del corso, da cui risulterebbe anche un alleggerimento degli impegni didattici nelle materie non specialistiche per questi ultimi. In questo modo si favorirebbe la frequentazione tra il personale docente degli ultimi anni dell'istruzione secondaria e quello delle università, con positive ripercussioni culturali e metodologiche per entrambi i contesti.

Per quello che riguarda gli aspetti pedagogici, sarebbe opportuno affrontarli successivamente al superamento del concorso, ad esempio nel corso di un anno di prova che preveda un incarico didattico ridotto ma con pieni poteri da parte del docente in prova, diversamente da quanto accade con i tirocini osservativi e attivi (di SSIS, TFA, PAS e ora 60 CFU) che non permettono l'instaurarsi di un proficuo rapporto con le classi e rappresentando, quindi, un pallido e confondente surrogato di una reale esperienza di didattica scolastica. Inoltre, appare importante ridimensionare il ricorso all'insegnamento di supposte tecniche generali e standardizzate, le cui criticità sono analizzate nel seguito. Sarebbero invece auspicabili occasioni di analisi e confronto tra i lavoratori della scuola e il mondo della ricerca e della didattica accademica, allo scopo di promuovere un clima di reciproca

fertilizzazione per quanto riguarda l'insegnamento delle varie discipline. In quest'ottica si auspica una riconsiderazione del ruolo degli accademici che si occupano di didattica delle discipline incentivando, piuttosto che la produzione di letteratura di settore spesso, nei fatti, autoreferenziale o comunque di scarsa utilizzabilità nella pratica dell'insegnamento scolastico, la produzione di materiale editoriale aggiornato e di livello adeguato, magari – ove necessario – dal carattere multimediale, in interazione con le facoltà a vocazione tecnologica, come avviene già per diversi prodotti internazionali che riscontrano un largo uso da parte degli insegnanti più aggiornati¹⁵.

Efficacia e fondamento epistemologico decisamente maggiore dell'insegnamento delle cosiddette 'tecnologie' didattiche avrebbe poi l'organizzazione di momenti di confronto collegiale fra docenti (non eccessivamente strutturato e a cui i carichi didattici definiti nel contratto di lavoro lascino opportuni spazi), che prevedano la discussione di *casi didattici* sull'esempio di quanto avviene comunemente in medicina o in psicologia clinica con i *casi clinici* e la condivisione di materiali, conoscenze e pratiche.

La filosofia che si propone in queste riflessioni per un sistema di reclutamento efficace dovrebbe fare in definitiva riferimento soprattutto alle conoscenze disciplinari eliminando i vincoli di accesso ai concorsi basati su percorsi supposti professionalizzanti che in realtà si rivelano spesso come una selezione in negativo dei candidati per qualità culturali. I concorsi dovrebbero prevedere prove adeguatamente selettive relativamente alle conoscenze disciplinari, dalla complessità di livello universitario e programmi sufficientemente ampi, e solo in seguito prove orali in cui si possa sondare l'attitudine all'insegnamento. In queste prove orali si dovrebbe evitare il riferimento a contesti didattici astratti, il cui grado di descrittività di un contesto reale viene messo in discussione da molti esponenti del pensiero

14 Si veda a riguardo il commento alle recenti politiche britanniche in tal senso descritte nel paragrafo del presente articolo *La nuova pedagogia ministeriale*.

15 Si veda a titolo di esempio la piattaforma PhET di simulazioni interattive per scienze e matematica della University of Colorado Boulder <https://bit.ly/2IlyLdv>, il manuale scolastico di storia e didattica della fisica Giovanni Battimelli (Battimelli e Stilli 1999), il progetto collegiale di libro di testo in formato open source *Le Livre Scolaire* <https://bit.ly/2LLtJKf> e i canali YouTube di animazioni e video didattici *Lesics* <https://bit.ly/3ejBYjd>, *Veritasium* <https://bit.ly/3TBL5ft> e *SmarterEveryDay* <https://bit.ly/3wROIJM>.

pedagogico¹⁶ e può essere facilmente criticato da chiunque abbia avuto esperienza di insegnamento scolastico e abbia quindi potuto verificare come classi sulla carta identiche rappresentino realtà completamente diverse che necessitano di approcci mirati e caratterizzati da un alto grado di elasticità ed estemporaneità. Si potrebbero piuttosto evidenziare gli aspetti didattici della disciplina con la stesura di percorsi di apprendimento e con simulazione di lezioni ed esercitazioni che prevedano un adeguato tempo di preparazione, così come è più volte avvenuto nella storia delle prove orali dei concorsi. Solo a seguito della selezione e quindi della contrattualizzazione del docente avrebbe senso un percorso di introduzione al mestiere, ad esempio con un anno di prova da svolgere sotto la supervisione di un insegnante tutor individuabile più come figura di riferimento che come valutatore, con un carico didattico ridotto per lasciare spazio a occasioni di approfondimento su contenuti particolari, sulla storia, l'epistemologia e le applicazioni tecnologiche e sociologiche della disciplina, a momenti di riflessione e confronto sulla scuola e sul funzionamento del sistema di istruzione e degli organi collegiali¹⁷.

Andrebbero inoltre favorite tutte le occasioni di aggiornamento disciplinare, approfondimento culturale, anche extra-disciplinare, periodi sabbatici e collaborazioni part-time con ambiti professionali extra-scolastici. Il riferimento di elezione dovrebbe essere quello universitario e della ricerca, con estensione al mondo della cultura in senso lato.

Appare comunque importante sottolineare come la gran parte dell'aggiornamento efficace di un insegnante avviene in maniera libera e autonoma e con le

attività professionali e artistiche per quanto riguarda le discipline tecniche e artistiche; pertanto, è cruciale che la struttura dell'orario di lavoro lasci a queste attività adeguati spazi ed energie, con l'idea che un buon insegnante non possa non essere in qualche misura uno studioso. Solo la selezione di docenti sufficientemente colti può garantire che queste risorse vengano utilizzate nel modo più proficuo, come avviene in misura estremamente ampia per i docenti universitari. A riguardo invece la riforma della formazione continua rappresenta uno svilimento dell'autonomia intellettuale dei docenti legata alla loro preparazione disciplinare – quindi alle loro capacità di approfondimento – e al loro libero coinvolgimento nella riflessione pedagogica, introducendo tra l'altro un sistema di incentivo economico basato su un pericoloso meccanismo di competizione tra colleghi di ogni istituto legata all'evidenza prodotta riguardo alle sole attività di aggiornamento imposte a livello centrale, che distoglierebbe dalle attività didattiche e dall'attività intellettuale libera.

Un'altra questione che costantemente riemerge nel dibattito pubblico sulla scuola, e che in questa sede si intende almeno commentare brevemente, riguarda l'eventuale istituzione di percorsi di carriera per i docenti della quale la figura del *docente esperto* rappresenta l'esordio nel nostro ordinamento. La considerazione ovvia, ma banale, è che dovrebbe essere pagato di più chi lavora meglio e con più frutti. Diverse proposte concrete riguardano l'istituzione di un livello di cosiddetto *middle management*¹⁸, per cui si estenderebbe a livello normativo nazionale e contrattuale lo scenario generato dalla ripartizione del Fondo di Istituto della scuola dell'autonomia; in realtà già ora

16 Cfr. Siegel e Biesta (2021) dove si segnala quanto segue: "Credo che l'interesse per l'efficacia e l'interrogarsi rispetto al 'cosa funziona' sia, in un certo senso, una questione molto ragionevole e piuttosto 'reale'. [...] Gli insegnanti però sanno bene che ciò che funziona in un certo momento, con un particolare studente o gruppo di studenti, in un particolare contesto, con particolari risorse, in una fase particolare del programma o del percorso scolastico può rivelarsi un fiasco se anche uno solo di questi aspetti cambia. Quindi una questione molto importante a questo riguardo è che la domanda rispetto al fatto che qualcosa che gli insegnanti fanno 'funzioni' è, a livello pratico e contestuale, una questione rilevante. Ma ciò che sta succedendo è l'emergere di un'intera tradizione di ricerca che pensa che questi 'fattori' contestuali non siano in realtà così rilevanti e che, se si ha a disposizione un campione sufficientemente grande, allora è possibile scoprire 'ciò che funziona' in generale, ovunque, sempre, per tutti gli studenti – e questa rappresenta un'idea pericolosa ed ingenua. È, tuttavia, un'idea attraente ed è per questo che i policymaker tendono a subirne il fascino. E i ricercatori che possono 'vendere' bene quest'idea tendono ad ottenere ingenti quantità di fondi per le loro ricerche ed è così che (il successo di quest'idea) cresce sempre più, mentre ci dimentichiamo che rispetto alle questioni legate all'istruzione bisogna essere modesti e operare con un senso di dubbio. [...] Piuttosto, quindi, che investire in conoscenze utili e in comprensione di ciò che si adatta alla complessità dell'istruzione, è possibile notare come l'istruzione stia subendo un processo di trasformazione in modo che la cosiddetta evidenza riguardo ciò che funziona possa iniziare a funzionare. Questo è probabilmente lo sviluppo più preoccupante che vedo avvenire in molti Paesi".

17 Vale la pena sottolineare come attualmente le attività di formazione dell'anno di prova si sommino a un carico didattico pieno interferendo con la preparazione delle attività didattiche che, proprio nei primi anni di carriera, necessita per gli insegnanti di maggiori risorse personali in termini di tempo ed energie.

18 Sull'argomento si vedano Celestino (2020) e Ficara (2019).

questo Fondo crea negli istituti delle distorsioni per cui lo stesso viene di solito drenato da un nucleo ristretto di insegnanti, impegnati soprattutto in progetti extra-curricolari, mortificando il difficilmente quantificabile ma predominante impegno didattico relativo al lavoro curricolare con le classi. L'indicazione dovrebbe essere piuttosto quella di una retribuzione dignitosa onnicomprensiva, migliorabile nel corso del tempo in virtù dell'incidenza sul rendimento dell'esperienza maturata sul campo, come avviene per i professori universitari. In questo senso dovrebbero essere riconosciute all'inizio della carriera le esperienze professionali e formative pregresse, in modo da attrarre e valorizzare anche chi proviene da altri contesti professionali¹⁹. Appare in questo senso ragionevole l'introduzione della figura dell'insegnante *agrégé* sulla falsariga del modello francese selezionato, tramite concorso, per la profondità delle conoscenze disciplinari piuttosto che a seguito della frequentazione di corsi. Attitudini e orientamenti utili alla professione docente dovrebbero essere riconosciuti, invece che con un differenzamento salariale, attraverso un'adeguata differenziazione degli impegni di lavoro didattici, organizzativi e progettuali in relazione alle inclinazioni e agli interessi dei singoli insegnanti, evitando retribuzioni accessorie su progetti che danno spesso luogo a rivalità e conflitti e che distraggono dal lavoro curricolare²⁰.

In definitiva, come già evidenziato in Asti (2022)²¹, nel discutere l'efficacia del sistema dei 24 CFU, "appare necessario che il mestiere dell'insegnante torni a rappresentare un'attività attrattiva per coloro che hanno

l'aspirazione a coltivare (e condividere) la propria cultura e a continuare a studiare, piuttosto che favorire chi pensa di interrompere in maniera precoce l'approfondimento del proprio sapere disciplinare. L'insegnamento è una attività che non può prescindere dal piacere di praticarla e questo piacere è, a sua volta, indissolubilmente legato a quello nei confronti dello studio e della pratica della disciplina. Un piacere a cui la buona cultura pedagogica riconosce da sempre una funzione ispiratrice. Chiunque abbia affrontato con coinvolgimento delle esperienze di insegnamento potrà riconoscere come questa sia un'attività che richiede elasticità; come ricordava Giorgio Israel²², questa, lungi dal potersi considerare una competenza tecnica, è invece appunto una caratteristica delle persone di cultura. La selezione, la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti devono quindi in definitiva porsi come obiettivo quello del mantenimento di una classe docente colta". Solo un'importante preparazione disciplinare infatti può garantire che gli insegnanti abbiano la capacità di aggiornarsi adeguatamente e di combattere la grande inerzia che caratterizza il contenuto degli insegnamenti scolastici²³.

2. Valorizzazione dei dottori di ricerca nella scuola secondaria

In Italia il sistema universitario produce annualmente un numero di laureati magistrali (inclusi i laureati specialistici, a ciclo unico o vecchio ordinamento) dell'ordine delle 150mila unità. Al contempo circa 10mila dottori di ricerca escono dalle università italiane. Nel caso di questi ultimi si tratta di studenti che, per essere ammessi

19 È importante sottolineare come le esperienze professionali pregresse, e contemporanee in regime di part-time, siano di cruciale importanza per un'adeguata preparazione e aggiornamento degli insegnanti di materie tecniche, in particolare in una fase storica in cui sempre più intensamente si auspica un rilancio dell'istruzione tecnica e professionale.

20 In questo senso l'istituzione nelle scuole dell'organico di potenziamento con la L. n. 107/2015 avrebbe potuto rivelarsi un'occasione, salvo poi l'instaurarsi di una prassi comune che prevede l'utilizzo dei docenti di potenziamento per lo svilente ruolo officioso di 'tappabuchi' per le sostituzioni orarie dei colleghi assenti. Invece di rendere effettivo il ruolo di tale organico il D.L. n. 36/2022 punta invece a marginalizzare la potenzialità tramite i tagli al relativo personale per finanziare invece il sistema premiale.

21 Il contributo è inserito all'interno di un volume (De Vivo *et al.* 2022) che presenta i 288 contributi degli oltre 1600 partecipanti al convegno *Professione Insegnante: quali strategie per la formazione?* organizzato congiuntamente dal gruppo GEO (Centro di Ricerca Interuniversitario per lo studio della condizione giovanile, dell'organizzazione, delle istituzioni educative e dell'orientamento) e dalla CRUI (Conferenza dei Rettori delle Università Italiane) presso l'Università di Napoli Federico II dal 15 al 17 giugno 2020 e raccoglie le riflessioni di 21 Rettori e Prorettori di 58 atenei, presidenti e rappresentanti di 47 società scientifiche, associazioni e istituzioni.

22 Si vedano, per le posizioni di Giorgio Israel riguardo la scuola secondaria: Israel (2008), il blog personale dell'autore <https://bit.ly/3KyBNMY> e il canale YouTube <https://bit.ly/3PVV3oN>.

23 Per fare un esempio nell'ambito della matematica, un insegnante in grado di aggiornarsi facilmente può agevolmente sperimentare nuovi contenuti e metodi legati all'insegnamento della teoria delle probabilità e alle sue recenti e pervasive applicazioni legate all'analisi dei dati e all'intelligenza artificiale, magari sacrificando altri argomenti che trovano ancora ampio spazio più per tradizione che per un progetto consapevole, visto che, come suggerisce Roberto Casati, "se ci lasciamo alle spalle un'Italia agricola che aveva bisogno di agrimensori e della trigonometria, siamo entrati nel secolo dei Big Data e della statistica, e l'istruzione dovrebbe prenderne atto" (Casati 2014).

alle scuole di dottorato, hanno passato un processo di selezione di solito particolarmente attendibile. Questo è infatti affidato a una commissione rappresentativa del corpo docente del dipartimento a cui la scuola afferisce, il quale si troverà poi a collaborare con i dottorandi nel lavoro che porta alla produzione di lavori accademici. In genere è interesse degli accademici selezionare giovani collaboratori validi, soprattutto nelle aree scientifiche dove i lavori di ricerca sono perlopiù il risultato di collaborazioni più o meno grandi e che comunque includono quasi sempre l'*advisor* della tesi di dottorato. Tutto ciò, unito a un regime di concorsi di ingresso nelle scuole caratterizzato da un ragionevole rapporto tra numero di candidati e membri della commissione (in maniera assai distante da quanto accade per i grandi concorsi pubblici), permette una selezione in ingresso abbastanza affidabile dei dottorandi.

Dopo essere stati selezionati in maniera dunque particolarmente mirata, gli studenti di dottorato affrontano un progetto di tesi originale, caratterizzato da una struttura ampia e complessa, che richiede di mettersi in gioco con un lavoro di ricerca pluriennale in cui spesso il dottorando è protagonista non solo nell'esecuzione del lavoro tecnico ma anche nella fase progettuale e organizzativa²⁴. Durante la formazione dottorale si ha quasi sempre occasione di collaborare con altri ricercatori (sia con colleghi di analogo livello di carriera, sia, con accademici di elevato profilo), partecipare a corsi e seminari specialistici, svolgere periodi di ricerca al di fuori del proprio ateneo di afferenza, spesso all'estero, partecipare a conferenze e scuole a livello nazionale e internazionale, partecipare alla vita scientifica e culturale del proprio dipartimento prendendo parte, in maniera anche attiva, a seminari e workshop, contribuire alla redazione di lavori pubblicati su riviste di settore, che in molti casi (praticamente sempre per gli ambiti tecnico-scientifici) sono sottoposti a un processo di revisione *peer-to-peer* con revisori selezionati nella comunità scientifica internazionale e, in alcuni casi, di mettere già a disposizione le competenze specialistiche acquisite, e dimostrate con le pubblicazioni, per la valutazione di lavori di altri ricercatori. Inoltre non di rado ai dottorandi sono affidate parti di corsi universitari, esercitazioni, par-

tecipazioni alle commissioni d'esame e la collaborazione al tutoraggio dei tesisti laureandi. In aggiunta, la marcata caratterizzazione internazionale di molte comunità accademiche, soprattutto in ambito tecnico-scientifico, ma sempre di più per quanto riguarda tutte le discipline, fa sì che il dottorato costituisca un'esperienza dalla caratterizzazione internazionale che prevede l'utilizzo quotidiano dell'inglese (e in alcuni casi di altre lingue straniere) come lingua franca nelle attività che riguardano lo studio della letteratura di settore, la stesura di note e articoli specialistici, la pratica della comunicazione con i collaboratori nel lavoro operativo e i rapporti, anche informali, con i colleghi afferenti alla propria comunità. Circa la metà degli studenti di dottorato delle scuole italiane trascorre periodi all'estero già durante il percorso di dottorato ed è altrettanto consistente la quota di tesi di dottorato redatte direttamente in lingua inglese.

Tutte queste attività diventano poi via via più intense e vengono affrontate con crescente professionalità e consapevolezza nel caso in cui i giovani ricercatori proseguano la carriera scientifica tramite assegni di ricerca *post-doc* o contratti di ricerca a tempo determinato.

Queste caratteristiche contribuiscono a fornire ai dottori di ricerca non solo un'importante preparazione disciplinare e specialistica ma anche uno status culturale di livello elevato, autonomia esecutiva, organizzativa e progettuale, esperienza di insegnamento e comunicazione efficace e sia nella lingua madre sia in inglese, capacità di orientarsi in una grande mole di conoscenze strutturata in maniera complessa e di integrare informazioni in maniera efficace.

Le indagini statistiche ufficiali (Istat 2018) restituiscono un quadro dei dottori di ricerca italiani in cui, a sei anni dall'ottenimento del titolo, solo un decimo lavora con un contratto da professore o ricercatore universitario (non sempre stabile ma quantomeno da personale strutturato in ateneo)²⁵; si raggiunge il 14% se si considerano anche gli enti di ricerca non universitari nel computo delle posizioni da ricercatore. Sempre a sei anni dall'ottenimento del titolo i dottori di ricerca che lavorano a vario titolo in università sono il 24% e di questi più di un terzo viene retribuito tramite assegni di ricerca (contratti precari che prevedono condi-

24 Non di rado, nella storia della scienza, importanti scoperte sono state il frutto di tesi di dottorato. A titolo di esempio si considerino, tra le tante, due scoperte che hanno portato all'assegnazione di due premi Nobel per la fisica: l'introduzione della lunghezza d'onda per le particelle microscopiche da parte di Louis De Broglie e le scoperte teoriche relative alle leggi fondamentali delle interazioni forti da parte del dottorando Frank Wilczek in collaborazione con David Gross.

25 Fra i dottori di ricerca in Italia che vivono all'estero lo stesso rapporto è di uno a quattro.

zioni misere sul piano contributivo, fiscale e di benefit). Il quadro odierno è quindi quello di un sistema universitario nazionale che integra una quota decisamente minoritaria dei dottori di ricerca e quasi sempre, quando ciò accade, al prezzo di diversi anni di servizio successivi al dottorato in condizioni contrattuali disagiate.

Al contempo altri settori, sia pubblici che privati, sembrano apprezzare decisamente la preparazione dei dottori di ricerca, tant'è vero che circa il 94% dei dottori di ricerca risulta impiegato a sei anni dal conseguimento del titolo²⁶.

Per quanto riguarda la soddisfazione dei dottori di ricerca rispetto all'influenza del percorso sulla carriera lavorativa, se da una parte circa l'80% degli intervistati dall'Istat rivela che la preparazione e il titolo ottenuti con il dottorato ha avuto un'importanza cruciale per l'accesso alla propria posizione lavorativa e circa il 70% dei dottori di ricerca dichiara che nelle proprie mansioni rientrano attività di ricerca e sviluppo, dall'altra è in crescita la quota di dottori di ricerca (circa 40%) che non seguirebbe di nuovo un percorso di studi così impegnativo. Appare evidente quindi la dissonanza tra le marcate opportunità di ingresso nel mondo del lavoro e la caratterizzazione delle mansioni abbastanza legata al profilo di un ricercatore da una parte e l'insoddisfazione nei confronti dell'investimento ingente in termini di carico di lavoro necessario al superamento della selezione di ingresso e all'ottenimento del titolo dall'altra. Sembra ragionevole interpretare tale dato alla luce della lunga durata media del periodo di precariato necessario al raggiungimento di una posizione stabile nella ricerca pubblica e dell'ancora non adeguato riconoscimento che il titolo di dottore di ricerca riscontra nel mondo del lavoro italiano, diversamente da quanto accade di norma all'estero, dove la sigla *Ph.D.* ha un effetto deciso in termini non solo di appetibilità del lavoratore ma anche di mansioni, autonomia decisionale e salario. In Italia spesso le dinamiche che caratterizzano le carriere nelle aziende e nella Pubblica amministrazione, insieme al mancato riconoscimento

formale del dottorato nei contratti di lavoro di entrambi i settori, fanno sì che l'ingresso nel mondo del lavoro successivo a una formazione dottorale si riveli spesso, di fatto, un ostacolo o quantomeno una causa di rallentamento delle cinetiche caratteristiche delle carriere. Infatti, colleghi con un grado di istruzione inferiore, ma inseriti da più tempo in un ambiente di lavoro, possono far valere una più elevata anzianità di servizio e una maggiore conoscenza delle dinamiche interne all'azienda o all'istituzione. Inoltre, in Italia si registra un reddito netto mensile mediano dei dottori di ricerca inferiore ai 1.800 euro, che appare decisamente basso nel panorama dei Paesi cosiddetti sviluppati²⁷.

Per queste ragioni molti dottori di ricerca formati a spese dello Stato italiano lasciano il Paese. Si rileva una quota di circa il 17% di dottori di ricerca che lavorano all'estero a sei anni dal conseguimento del titolo in Italia, con punte del 27% per i dottori in scienze matematiche ed informatiche²⁸. I dati a disposizione indicano insomma come i dottori di ricerca rappresentino un cosiddetto *capitale umano* di evidente valore, generato da ingenti investimenti pubblici, che presenta doti culturali e operative profonde e ad ampio spettro e che il sistema universitario italiano è in grado oggi di assorbire in misura decisamente ridotta. La scuola sembrerebbe costituire uno dei possibili sbocchi naturali per i dottori di ricerca, in quanto – almeno in linea di principio e al netto delle prospettive delineabili in base alle recenti riforme e politiche ministeriali – rappresenterebbe una possibilità per continuare a coltivare l'interesse per la disciplina studiata per tanti anni e la sua trasmissione alle giovani generazioni, in un contesto che garantirebbe un interessante margine di autonomia fondato sulla libertà di insegnamento. D'altro canto il mondo della scuola non potrebbe che giovare dell'influsso di questa platea di lavoratori caratterizzata al contempo da un'importante cultura disciplinare e generale, da una modernità di approcci maturata in contesti spesso di respiro globale e dall'elasticità e dalla poliedricità che un sistema di selezio-

26 Un dato che si dimostra abbastanza omogeneo trasversalmente ai settori disciplinari, con i valori meno positivi relativi ai dottori di ricerca in scienze politiche e sociali e in discipline letterarie, i quali fanno registrare una quota occupazionale comunque di poco superiore al 90%.

27 I dottori di ricerca italiani che vivono e lavorano all'estero infatti percepiscono un reddito superiore di quasi 1.000 euro rispetto a quanti vivono nel Centro-Nord, i quali comunque percepiscono retribuzioni superiori di circa 200 euro rispetto a chi vive al Sud e nelle Isole. Si noti tra l'altro che il dato risente dell'influsso positivo dei dottori di ricerca in medicina che, di fatto, in molti casi, andrebbero inclusi con cautela nell'analisi a causa delle peculiarità legate alle mansioni svolte durante e dopo il dottorato e alle prospettive di carriera.

28 Dati che tra l'altro sono di nuovo influenzati al ribasso dalla peculiarità dei dottorati in scienze mediche e dalla plausibile difficoltà di rilevazione dei dati per i residenti – ufficialmente o di fatto – all'estero rispetto ai residenti sul suolo nazionale.

ne e formazione come quello descritto garantisce²⁹. La prospettiva dell'inserimento nel sistema scolastico, se il titolo fosse adeguatamente valorizzato, rappresenterebbe inoltre un'interessante opportunità per i dottori di ricerca italiani che, dopo un'esperienza all'estero, desiderano rientrare in patria per motivi diversificati ma comuni (personali, familiari, logistici). I dati più recenti a disposizione indicano che il 17% dei dottori di ricerca si rivolge al settore dell'istruzione non universitaria, dato in consistente crescita, probabilmente a causa del blocco delle assunzioni nell'università e nella Pubblica amministrazione concomitante con le recenti e ancora attive crisi economiche. Tuttavia, il sistema attuale valorizza in maniera decisamente inadeguata il dottorato in termini di reclutamento e di livello retributivo. Nei fatti, i dottori di ricerca che iniziano a lavorare nella scuola pubblica si trovano a far fronte a uno svilente regresso nelle condizioni di lavoro e nella qualità dei percorsi di formazione necessari al raggiungimento dei requisiti e all'incremento del punteggio per i concorsi per il ruolo. Appare quindi opportuno predisporre un percorso di inserimento peculiare dei dottori di ricerca nel ruolo di docente di scuola secondaria e un adeguato riconoscimento del titolo in termini di salario e condizioni di lavoro sulla falsariga, per esempio, degli *agrégés* del sistema scolastico francese. Avendo i dottori di ricerca già ampiamente dato dimostrazione di possedere conoscenze disciplinari più che sufficienti e comunque grande capacità di aggiornamento, un colloquio orale, insieme all'anno di prova, sarebbe sufficiente a dimostrare un'adeguata attitudine all'insegnamento in un contesto di scuola secondaria. In questo modo, il sistema statale garantirebbe anche ai ricercatori *post-doc*, precari a vario titolo, condizioni esistenziali migliori per affrontare il lungo percorso che porta, in una minoranza dei casi, a una posizione stabile in università o nei centri di ricerca, con evidenti ricadute positive, per esempio, sull'allarmante condizione demografica del Paese³⁰. La perplessità che viene a volte sollevata rispetto all'abilitazione all'insegnamento secondario dei dottori di ricerca riguarda la possibile inadeguatezza

di alcuni di questi al ruolo di docente e al rapporto con gli adolescenti. Tuttavia, come ricordato efficacemente per esempio da Claudio Giunta³¹, la maturità dei dottori di ricerca è tale da permettere un approfondimento autonomo degli aspetti legati alla teoria e alla pratica della pedagogia; inoltre, e soprattutto, l'elevatissima appetibilità dei dottori di ricerca nel mondo del lavoro permetterebbe a questi di non intraprendere la faticosa carriera di docente di scuola secondaria se non per una scelta consapevole dal carattere vocazionale piuttosto che per ripiego. Infine, un contingente più numeroso di dottori di ricerca nella scuola costituirebbe un nucleo di individui naturalmente caratterizzato da una rete di relazioni con il mondo dell'università e della ricerca, dall'indubbio interesse per la pratica e lo studio disinteressato della disciplina insegnata e dalla possibilità di contribuire efficacemente all'aggiornamento della comunità di docenti, dalla cui integrazione insomma la comunità scolastica non potrebbe che risultare arricchita.

3. La nuova pedagogia ministeriale

La scuola italiana, in maniera sempre più decisa con l'ultima riforma, sembra invece avere deciso per un percorso totalmente alternativo a quello qui proposto riguardo la preparazione richiesta ai docenti. L'idea che ha prevalso negli ambienti ministeriali è che la maggiore preparazione degli studenti al termine del percorso scolastico sarebbe garantita non tanto dalla qualità ed esaustività dei contenuti studiati, ma dal poter apprendere una metodologia di indagine e di investigazione che – e in ciò consisterebbe la proposta innovativa della scuola riformata – avrebbe uno statuto in qualche modo indipendente dalla specificità dei contenuti stessi. Come è possibile, del resto, leggere nel testo di un importante documento ministeriale, “La scuola è il luogo dove si costruiscono le competenze e si acquisiscono le abilità; sono questi i presupposti per diventare cittadini preparati, critici e partecipi” (MIUR 2021, 2)³². Verrebbe in sostanza meno quell'approccio storico-critico che, pur nelle notevoli differenziazioni con cui si è storicamente diffuso e consolidato nella scuola italia-

29 Basti pensare, ad esempio, come il livello di competenze linguistiche in inglese di un dottore di ricerca rappresentino un valore aggiunto in una scuola che oggi propone percorsi di *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) basati su corsi erogati da centri di formazione, spesso online, caratterizzati da una qualità quantomeno discutibile.

30 In questo senso appare di buon auspicio, ma ancora decisamente inadeguato in quanto determinante una prospettiva di stabilizzazione ancora troppo penosa, il provvedimento che permetteva ai dottori di ricerca l'ammissione all'ultima edizione dei Percorsi abilitanti speciali (PAS), cfr. Giunta (2019).

31 Cfr. Giunta (2017a) oppure, in versione ad accesso libero, Giunta (2017b).

32 Per un'approfondita analisi del ruolo che il costrutto di *competenze* ha giocato nell'evoluzione *anti disciplinare* della scuola italiana, a partire dagli anni Novanta, si rimanda a Carosotti (2010).

na (in alcuni casi certamente attraverso un approccio elitario ed escludente), era principio in qualche modo considerato irrinunciabile per ambire a risultati formativi di qualità. Nonostante una polemica sterile tra presunti innovatori e critici del nuovo paradigma, in cui ci si accusa reciprocamente di separare metodi e contenuti, è indubbio che in alcune posizioni vi sia una sopravvalutazione quasi feticistica del metodo, solo in minima parte concepito come proprio di un contenuto disciplinare organico. In altre parole, l'impostazione pedagogica, non mirerebbe alla coerenza con le caratteristiche della disciplina insegnata, bensì costituirebbe un insieme formale di pratiche da adattarsi, a seconda delle opportunità e delle esigenze, a qualsiasi contenuto. Ciò in un'ottica effettivamente nuova e singolare, per cui viene negato alla radice un approccio pluralistico dal punto di vista epistemologico sia alle discipline, sia alla pedagogia in sé. Per quanto riguarda le prime, perché si individuerrebbe come poco rilevante il contributo esclusivo che ciascuna disciplina è in grado di offrire, sul piano critico, alla comprensione della realtà sulla base della propria originale posizione prospettica; riguardo invece la seconda perché si nega alla radice il pluralismo epistemologico che caratterizza lo stesso sapere pedagogico, che non può essere fatto proprio se non nella

consapevolezza che lo stesso può proporre, legittimamente, anche teorie fra loro conflittuali, rispetto alle quali è il docente o l'educatore a dover liberamente e razionalmente adottare, sulla base delle proprie convinzioni personali, e in relazione al contesto specifico, l'approccio ritenuto più adatto.

La pedagogia sembra invece oggi ridotta a una pratica tecnocratica, che deriva da certa psicologia di approccio positivista e prescrittivo e alcune prassi di carattere *motivazionale* (Masschelein e Simons 2013, 106-107)³³, concepiti secondo una logica prettamente deterministica (l'illusione di poter raggiungere i cosiddetti *risultati attesi*) che, adottati, restituirebbero alla pratica pedagogica uno statuto positivisticamente oggettivo, i cui principi, proprio per questo, sarebbero sottratti al libero confronto^{34,35}. Come ha ben spiegato Gert Biesta, "il linguaggio dell'apprendimento non basta a descrivere il processo educativo. Dire che lo scopo dell'educazione è che gli studenti imparino [...] sarebbe impreciso. Nella sua formulazione più essenziale il problema sta nel fatto che lo scopo dell'insegnamento, e dell'educazione in generale, non è mai che gli studenti imparino 'semplicemente', ma che imparino *qualcosa*, che lo imparino per *ragioni* particolari e che lo imparino da *qualcuno*. Il linguaggio dell'apprendimento si

33 In Siegel e Biesta (2021) viene segnalato come sia importante distinguere gli studi che riguardo all'istruzione possono essere considerati rilevanti rispetto a quelli che aspirano a fornire indicazioni di carattere operativo. La mancata distinzione tra i due aspetti della riflessione sull'istruzione contribuisce ad aumentare il rischio che le politiche dell'istruzione siano fondate su basi teoriche fragili e non esplicitate. In particolare, Biesta segnala le criticità legate all'influenza della psicologia sulla pedagogia: "[...] tendo a tenere a distanza la psicologia perché questa disciplina si è rivelata principalmente aggressiva e distruttrice nel tentare di prendere il controllo dell'istruzione."

34 In Siegel e Biesta (2021), a proposito dei recenti sviluppi dell'istruzione nel mondo anglosassone, verso i cui sistemi di istruzione (sempre a detta degli autori) le riforme in atto anche in Europa continentale stanno convergendo, si commenta così: "In un recente capitolo, Jochen Krautz (2019) ha efficacemente indicato come molto del pensiero riguardante l'insegnamento abbia intrapreso un approccio *cibernetico*, esattamente allo stesso modo con cui viene gestito un sistema di riscaldamento centralizzato impostando il termometro alla temperatura desiderata – i cosiddetti '*learning outcome*' – e quindi mantenendo il sistema in azione finché questa temperatura non viene raggiunta. Che gli insegnanti riescano ancora a fare del lavoro educativo è, in un certo senso, degno di nota, perché questo tipo di teorie non sono affatto utili al fine di impegnarsi nel lavoro che fanno come insegnanti".

35 Come esempio dell'approccio di tipo positivista alla pedagogia e alle cosiddette scienze dell'educazione si consideri che un argomento che viene spesso addotto a favore dell'utilizzo delle *tecnologie didattiche* standardizzate (*cooperative learning*, *flipped classroom*, *debate*, ecc.) riguarda la presunta misurazione dei bassi tempi medi di attenzione degli studenti in un contesto di cosiddetta *lezione frontale*, principale riferimento negativo della nuova pedagogia tecnocratica. Al di là del fatto che ovvie riserve potrebbero essere nutrite riguardo la *misurabilità* di fenomeni di così ardua definizione come il *tempo di attenzione*, quasi si trattasse di grandezze fisiche e di cui certamente si può dare una definizione operativa (senza dimenticare però che quest'ultima del concetto primario rappresenta una semplificazione così importante da rischiare di condurre a conclusioni poco fondate), appare evidente che non è ragionevole considerare come riferimento la *lezione frontale media*, quando l'efficacia di una lezione dipende fortemente dalla qualità della stessa, dall'appropriatezza dei contenuti al contesto, dalle capacità del docente e dai prerequisiti in possesso del discente. L'artificio del ricorso strumentale al dato statistico viene qui utilizzato per rafforzare con una parvenza di oggettività opinioni di parte, evidentemente legittime ma che necessitano di essere portate nel campo dialettico con argomentazioni più mirate. Su questa linea da diverso tempo alcuni pedagogisti lanciano l'allarme nei confronti dell'immotivata fiducia verso le strategie indipendenti dal contesto. Cfr. ad esempio le critiche alla standardizzazione nell'istruzione in Heimans *et al.* (2021) o Siegel e Biesta (2021) (vedi nota 16).

riferisce a processi che restano ‘aperti’ o ‘vuoti’, per quanto riguarda il loro contenuto e il loro scopo. Dire semplicemente che i bambini dovrebbero apprendere o che gli insegnanti dovrebbero facilitare l’apprendimento o che tutti dovremmo essere *lifelong learners* significa poco o nulla³⁶.

Risulta evidente come, se venisse privilegiato un modello come quello in auge presso gli ambienti ministeriali, la professionalità acquisita in decenni di carriera da parte dei docenti risulterebbe assolutamente inadeguata. Si spiega a partire da queste considerazioni un’affermazione della società di consulenza Deloitte Consulting, contenuta in un rapporto commissionato dal ministero (MIUR 2015) a conclusione del ciclo di progetti europei nel quadro del Programma operativo nazionale 2017, dove emergeva la necessità di “resettare le sinapsi cerebrali dei docenti” (Latempa 2017), per conformarle a un nuovo modello di scuola. I docenti, nella nuova scuola, dovrebbero agire secondo modalità comunicative radicalmente diverse, poiché le loro competenze specifiche, di carattere disciplinare, rivestirebbero un valore secondario rispetto ad altre abilità richieste alla professionalità docente.

Da tale convinzione nasce la necessità di rinnovare l’attività di formazione, nonché i criteri di assunzione dei nuovi docenti che, come abbiamo visto, recentemente sono spesso stati selezionati non certo su prove che possano mettere in evidenza la loro approfondita competenza disciplinare (Galli della Loggia 2016). Questa condizione spiega il disagio della categoria professionale dei docenti, per il fatto di essere considerati in una *condizione di minorità*, dalla quale sarebbero in grado di emanciparli solo gli esperti della nuova pedagogia tecnocratica, i quali metterebbero a loro disposizione un bagaglio di supposte tecniche: *cooperative learning*, *flipped classroom*, *debate*, ecc.

Nel lessico adottato ormai da diversi anni, quan-

to meno dall’approvazione della L. n. 107/2015, ci si riferisce a tale processo di riformulazione della preparazione dei docenti attraverso il concetto di *accompagnamento*. Anche in questo caso il termine, di valenza vagamente paternalistica, tende a svalutare la figura del docente, e in qualche modo a declassarne la statura intellettuale. Il termine *accompagnamento* implica la convinzione che il docente non sappia progettare in autonomia; di conseguenza, egli deve essere guidato nell’acquisizione di nuove competenze professionali, ritenute ormai indispensabili, che l’amministrazione e l’insieme dei professionisti³⁷ a ciò deputati possono mettergli a disposizione, fornendo esempi di unità didattiche, evidentemente uniformate invece che frutto della preparazione e della creatività del docente (o di gruppi di docenti collaboratori), alle quali questo dovrebbe attingere per rispettare i nuovi paradigmi. Come si legge in un significativo documento del maggio 2020: “Favorire e accompagnare [gli insegnanti] nel processo di riflessione sulle nuove esperienze professionali maturate (personali e dunque uniche e irripetibili), aiutandoli a trasformarle in strumenti culturali *riproponibili*, per tutti” (Comitato di esperti istituito con D.M. 21 aprile 2020, n. 203 Scuola ed emergenza Covid-19 2020, 30). Difficile non interpretare questo modo di concepire la formazione come un commissariamento dei docenti stessi, ai quali si chiede di collaborare alla realizzazione di tale nuovo paradigma d’insegnamento, a prescindere dalle proprie convinzioni personali fondate su un bagaglio culturale di livello. Al di là delle problematiche che tutto ciò solleva rispetto al diritto costituzionale alla *libertà d’insegnamento*³⁸, che ne uscirebbe quantomeno ridimensionato, ciò che deve preoccupare sono gli effetti che una tale organizzazione della didattica potrebbe avere nel medio e lungo periodo sulla preparazione degli

36 Cfr. Biesta (2022). Peraltro, già alla fine degli anni Novanta, sia in Italia sia negli USA, nel mondo della pedagogia e della sociologia si iniziarono a constatare gli effetti negativi delle nuove teorie pedagogiche, per quanto riguarda il possesso di una cultura generale indispensabile per esercitare il diritto di cittadinanza. Cfr. in proposito Fabbroni (1995), Postman (1995), Hirsch (1996). Su Fabbroni importante l’intervento di Baldacci (2010). Cfr. anche Russo (2019) per la recensione critica di Lucio Russo del testo Galli della Loggia (2020).

37 Sempre meno di rado questi professionisti non afferiscono tra l’altro al sistema pubblico di istruzione, università e ricerca ma ad entità private, in un rapporto di convenzione con il settore pubblico, i cui esperti non sono stati selezionati tramite i concorsi pubblici previsti dalla Costituzione e che, a differenza dei dipendenti pubblici, non fanno intrinsecamente riferimento alle comunità accademiche e scientifiche ufficiali.

38 Cfr., ad esempio, MIUR (2022, 6-7): “A tal fine, occorrerà valorizzare ogni strumento, a partire dai materiali didattici tradizionali e dei libri di testo, rispetto ai quali costituirà impegno specifico del Ministero fornire alle scuole indicazioni e strumenti diretti a favorire le migliori scelte adozionali e l’individuazione delle più efficaci metodologie per la costruzione di materiali didattici”.

studenti; effetti in parte già vissuti nell'esperienza quotidiana di tanti docenti. È lecito dubitare, infatti, nonostante i toni entusiastici dei documenti ministeriali, che una tale impostazione uniformante favorisca il pensiero critico. Quest'ultimo, trasformato in skill³⁹, viene sostanzialmente fatto coincidere con il *problem solving*, approccio che insieme ad altri, merita sicuramente di essere preso in considerazione, ma che, nella visione della nuova pedagogia viene spesso ridotto a pratica etero-diretta e pre-pensata, non certo assimilabile a un reale e radicato sapere critico che aspiri invece a favorire sia la consapevolezza in merito a responsabilità di ordine civico-politico, sia la capacità di suscitare problemi nuovi o percorrere strade alternative in ambito scientifico e tecnologico; capacità che solo uno studio non sacrificato esclusivamente nella prassi *laboratoriale* è in grado di stimolare.

È importante sottolineare come il problema degli approcci tecnocratici non risieda tanto nella scelta metodologica in sé, che troverebbe senso all'interno di una comunità di docenti democratica, dove verrebbe scelta liberamente alla luce di valutazioni contestuali didattico-formative; la questione riguarda piuttosto l'assolutizzazione di tale scelta, nell'essere ritenuta l'unica valida, in linea con il nuovo paradigma formativo. La sua unicità verrebbe in qualche modo giustificata da una validazione di ordine scientifico – che renderebbe inammissibile l'adozione di opzioni alternative – la quale non sembra essere affatto confermata nel diversificato panorama degli studi pedagogici, se si valutano le numerose obiezioni rivolte a tale idea di scuola^{40, 41}.

Ciò che fa sembrare ancora più debole quest'im-

postazione, che pure continua a essere introdotta nelle scuole con una tenacia probabilmente ingiustificata viste le sue numerose criticità, è l'intenzione di premiare economicamente i soli insegnanti che vi si adeguano e di renderla sostanzialmente obbligatoria attraverso una trasformazione in senso gerarchico della stessa organizzazione scolastica. Numerosi sono i progetti in proposito, che tendono a delegare al Dirigente scolastico un'azione di forte condizionamento rispetto alla democrazia che dovrebbe contraddistinguere gli organi collegiali; cui si aggiunge l'intenzione di creare, quasi come cintura protettiva di tale autorità, una cerchia di collaboratori che ne condividano l'impostazione politico-didattica da fornire alla scuola, e che avrebbero il compito di formare, o meglio *uniformare*, i colleghi a loro sottoposti. Vi è necessità, secondo il Ministero, di un "dirigente che sappia come usare bene tutti i suoi poteri" (Comitato di esperti istituito con D.M. 21 aprile 2020, n. 203 Scuola ed emergenza Covid-19 2020, 46). Questa attribuzione di maggiori poteri al Dirigente scolastico va di pari passo con l'intenzione di erodere la reale capacità di critica e di indirizzo degli organi collegiali di cui si denunciano le prassi di "collegialità ritualistica, burocratica e standardizzata" (*ibidem*, 43). Un modo neanche troppo elegante per screditare il libero confronto e la sovranità, in particolare del collegio docenti, sull'indirizzo didattico complessivo che la scuola deve adottare.

Negli anni si sono alternate diverse proposte relative a questo tema⁴², ma rimane centrale l'idea di trasformare il docente in un *operatore* o *facilitatore*, che metta in pratica processi d'apprendimento concepiti da altre

39 Cfr. recenti affermazioni dell'On. Aprea in occasione dell'approvazione della legge sull'insegnamento delle competenze non cognitive, attualmente in discussione in Parlamento: <https://bit.ly/3e6Rmj3>. Cfr. anche Galli della Loggia (2022).

40 Tra la vastissima bibliografia disponibile, si segnalano Bonato (2013), Giroux (2014), Laval *et al.* (2011), Laval e Vergne (2021), Del Rey (2013), Russo (2000), Masschelein e Simons (2013) e Biesta (2020).

41 Anche il lavoro di pedagogisti come Paolo Perticari incentrato sulla valorizzazione dei diversi tipi di intelligenze e sul ruolo della relazione nei contesti educativi, sottolineando il ruolo dell'estemporaneità nella pratica pedagogica, mette in guardia dalla visione tecnico-prescrittiva della pedagogia; laddove per esempio nell'introduzione a Perticari (1996) l'autore avverte: "Lontano dal voler proporre idee o strumenti che possano appesantire, ancora una volta, la vita di chi insegna e di chi apprende a scuola, o innescare ulteriori dinamiche che subito diventano dettami e poi burocrazia, e che finiscono sempre col gravare sulle spalle di chi apprendi o di chi insegna. [...] Non siamo di fronte all'ennesima nuova prospettiva scientifica e/o pedagogica; non si tratta di cambiare tutto quello che si faceva prima perché adesso, alla luce dei nuovi postulati, non va più bene. Anzi diffido persino, in questo periodo, di una parola che mi è stata cara, 'nuovo'. Non è questione di fare qualcosa di nuovo, semmai di rinnovare quello che già si sta facendo". Lo stesso testo, inoltre, rappresentando un lavoro congiunto di pedagogisti e insegnanti è un esempio di come in pedagogia sia opportuno considerare di pari valore, anche se caratterizzato da una diversa prospettiva, il contributo di teorici e pratici dell'educazione.

42 Ricordiamo, tra gli altri, il documento del MIUR (2018) o la proposta del Comitato di esperti istituito con D.M. 21 aprile 2020, n. 203 Scuola ed emergenza Covid-19 (2020, 46), dove è contenuto il riferimento al modello Snow, Griffin, Burns.

figure professionali esterne alla scuola^{43,44}. Nel Rapporto già citato leggiamo infatti che “agli insegnanti resta la responsabilità di una adeguata rilevazione delle esperienze e dei saperi acquisiti” (Comitato di esperti istituito con D.M. 21 aprile 2020, n. 203 Scuola ed emergenza Covid-19 2020, 21). I docenti perderebbero così ogni margine di protagonismo e prestigio sul piano intellettuale e le conseguenti leve nella pratica della didattica.

Il passaggio in secondo piano delle conoscenze disciplinari, che, come ampiamente sottolineato, rappresentano il vero strumento di costruzione del pensiero critico e della coscienza individuale, appare in maniera lampante nel recente progetto di sperimentazione proposta dall'Intergruppo parlamentare per la sussidiarietà sulle *Non Cognitive Skills* con cui si intenderebbe formare e valutare negli studenti “l'amicizia, la coscienziosità, la stabilità emotiva e l'apertura mentale”⁴⁵. Un progetto in cui, a differenza di quanto accade con il voto di condotta con cui si valuta il comportamento degli studenti per gli aspetti attinenti alla civiltà dei rapporti in un contesto di spazio condiviso e alla collaboratività nelle attività didattiche, traspaiono evidenti pericoli di intromissione da parte dell'istituzione nella vita personale degli individui studenti che, in linea con la tradizione

liberale caratterizzante le moderne società democratiche, dovrebbero ovviamente decidere in completa autonomia e lontano dal giudizio altrui per esempio con chi, in che contesto e in che misura diventare *amici* o dimostrarsi *amichevoli*.

A tale proposito risulta interessante un confronto con le recenti sorti del sistema scolastico britannico (e in particolare inglese) dove le idee, le pratiche pedagogiche e le prassi burocratico-amministrative della nuova pedagogia rappresentano da diversi anni il modello dominante di organizzazione. In questo contesto alcuni degli indicatori che vengono (sempre in un'ottica positivista di oggettività e misurabilità) considerati i riferimenti per la valutazione di *efficacia ed efficienza* del sistema sembrano in effetti indicare un effetto positivo di tali politiche; in particolare la scuola inglese può vantare risultati incoraggianti⁴⁶ sul fronte della lotta all'abbandono scolastico (*dropout*). Tuttavia, dietro questo apparente successo si nascondono (e nemmeno tanto) importanti criticità legate a un sistema che, mentre da una parte ha abbassato in maniera drastica la preparazione e le capacità intellettuali e critiche degli studenti⁴⁷, dall'altra non fa rilevare nemmeno evidenze di un maggiore benessere psicologico e sociale dei giovani in una società dove il disagio e la violenza giovanili

43 Cfr. Siegel e Biesta (2021) dove si denunciano le prassi critiche in tal senso in voga soprattutto nell'istruzione anglosassone: “agli insegnanti non è permesso di strutturare personalmente programmi e didattica ma questi devono seguire ricette commerciali basate sulla cosiddetta ‘evidenza’ rispetto alla quale gli interventi didattici sarebbero maggiormente efficaci”.

44 Cfr. Conte (2017, 12): “Se allora l'apprendimento è concepito come un processo, secondo la lingua NDP, come la mettiamo? Vuol dire intenderlo come una seriazione di frasi tra loro concatenate secondo le strettoie del principio di causa ed effetto, e lungo una linearità incrementale, progressiva e accumulativa. Qualcosa che ci riporta al meccano didattico alimentato dalla psicologia comportamentistica, allo stimolo-risposta, al cane di Pavlov. Vuol dire pensare l'apprendimento come un'attività che considera l'insegnante un operatore imparziale e neutrale, un Serafino Gubbio 2.0, un semplice addetto all'erogazione e implementazione (come suole malamente dirsi) del processo medesimo. Qualcosa che è possibile tenere sempre sotto controllo e misurare perché strettamente legata a procedure e metodi previsti.” p.30: “L'insegnante formato affinché disponga della competenza tecnica per esercitare le sue mansioni rientra in questa logica. Ciò che conta, e che lo vincola, è la cogenza tecnico-strumentale, non quella morale e politica. Ciò che conta, che vale, ed è bene che conosca, riguarda solo l'apprendistato del miglior coordinamento e adeguamento operativo possibile tra gli strumenti, i metodi e gli obiettivi d'apprendimento fissati da un apparato eteronomo, l'istituzione scolastica, a sua volta sovradeterminato dalle politiche nazionali ed europee dell'istruzione orientate al, e dal, mercato finanziario globale.”

45 Cfr. la proposta di legge *Disposizioni per la prevenzione della dispersione scolastica mediante l'introduzione sperimentale delle competenze non cognitive nel metodo didattico* del 2020 (<https://bit.ly/3q8d5Ki>), la cosiddetta teoria delle *Big Five* di Robert R. McCrae e Paul T. Costa e il commento alla proposta in Campanelli (2022).

46 Cfr. ad esempio i dati: Eurostat 2021 in <https://bit.ly/2Medvf2>, Commissione europea (2017) e Ottaviani (2014).

47 La carenza delle conoscenze e degli strumenti critici in possesso degli studenti britannici è spesso evidenziata dai ricercatori italiani che si sono trovati negli ultimi anni a insegnare in corsi universitari nel Regno Unito; carenze che tra l'altro risultano nascoste dai dati ufficiali relativi agli assessment internazionali delle competenze degli studenti (come i test PISA), essendo i risultati di questi fortemente influenzati dalla scelta consistente nel vaglio di capacità operative degli studenti piuttosto che delle loro doti culturali e critiche e dalla pratica fortemente in voga nel mondo anglosassone del cosiddetto *teaching to the test*.

raggiungono livelli (ancora) inimmaginabili per il nostro Paese⁴⁸. D'altra parte, mentre i dati positivi riguardo la bassa disoccupazione britannica possono imputarsi alle contingenze economiche e geopolitiche piuttosto che all'effetto del sistema scolastico, le stesse contingenze permettono di evidenziare la scarsa qualità della vita che gli insegnanti inglesi sperimentano oggi, come dimostrato dalla preoccupante quota di un abbandono scolastico peculiare: quello degli insegnanti che, lamentando condizioni di lavoro estenuanti, scarsa libertà di insegnamento, intense pressioni del sistema di *audit* e scoraggianti risultati raggiunti sul piano professionale e umano, decidono di (5%-10%) o intendono (80%) lasciare il lavoro facendo leva sulla contingente elevata offerta che caratterizza il mondo del lavoro britannico (Sandrelli 2018). Un fenomeno analogo è rilevabile anche negli Stati Uniti⁴⁹. La situazione britannica appare così allarmante che il governo sta tentando di porvi rimedio tramite politiche che cerchino di far recuperare attrattività al sistema⁵⁰, per esempio in collaborazione con l'associazione *Now Teach* che si occupa di favorire il reclutamento nel sistema scolastico di personale con elevate competenze professionali, il cui successo dimostra che tutt'ora, malgrado l'evidente criticità di condizioni di lavoro, il mestiere di insegnante continua a rappresentare una prospettiva attraente per gli individui colti e interessati a un'attività (almeno potenzialmente e auspicabilmente) caratterizzata da una decisa impronta creativa, culturale e relazionale.

In definitiva la trasformazione della scuola secondo il processo unilaterale qui delineato, contestualmente alla semplificazione del sapere disciplinare, condurrà a una drastica diminuzione della qualità intellettuale e critica degli studenti. Da una parte danneggiando quelli che oggi possono frequentare già scuole qualificate che li pongono in una favorevole posizione nel confronto internazionale, come nello

stesso PNRR si riconosce, laddove si scrive che "indipendentemente dai divari tra Nord e Sud, la nostra scuola primeggia a livello internazionale per la forte base culturale e teorica" (Governo italiano 2021); dall'altra senza riuscire a risolvere quei problemi di disuguaglianza che sono il riflesso di una mancanza di opportunità, le cui origini economiche e sociali possono difficilmente essere imputate all'istituzione scolastica.

È opportuno invece mettere in discussione l'illusione positivista secondo cui esisterebbe una *formazione (training)* di carattere pedagogico di cui necessità ed efficacia nel trasformare l'aspirante docente in soggetto abile all'esercizio della professione siano giustificate *scientificamente* e che rappresenti una giustificazione esterna di carattere prescrittivo delle pratiche di insegnamento, prodotta in contesti a cui si conferisce implicitamente una dignità di ordine superiore (le comunità accademiche, i *think tank* e le agenzie in cui operano gli scienziati dell'educazione). Proprio la diffusione di questa consapevolezza permetterebbe di restituire alla riflessione pedagogica la giusta dignità e una posizione appropriata nella vita professionale del docente, cioè quella di una frequentazione intellettuale, di un *interesse disinteressato*, ovvero *nobilmente interessato* verso una costante, personale e liberamente condivisa ricerca e produzione di pensiero sul significato della professione e delle prassi quotidiane, in cui le indicazioni operative più appropriate al contesto e al momento emergano spontaneamente dall'abitudine alla speculazione individuale e condivisa nelle comunità scolastiche e nel dibattito culturale. In quest'ottica è proprio alla riflessione pedagogica che si affida il compito di mantenere viva la consapevolezza sul carattere storico e civile, tutt'altro che naturale o scontato, dell'esistenza delle istituzioni democratiche deputate all'istruzione evidenziandone quindi, da una parte la fragilità rispetto agli eventi storici, dall'altra

48 Si considerino ad esempio le emergenze legate all'elevato tasso di gravidanze indesiderate negli adolescenti (cfr. Eurostat 2017 e 2019), alle morti violente nei giovanissimi che ammontano al centinaio l'anno nella sola Londra, come raccontato per esempio in Saini (2018), o ai problemi sanitari legati al marcato uso di droghe (negli ultimi anni la Scozia detiene di gran lunga il record europeo di morti da overdose, circa tre volte l'incidenza rispetto al resto del Regno Unito in cui questi decessi ammontano circa al triplo rispetto a quelli rilevati in Italia).

49 In Heimans *et al.* (2021) viene così commentato il lavoro presentato in Santoro (2018): "Il lavoro di Santoro mostra come gli insegnanti negli Stati Uniti stiano abbandonando il mestiere poiché non intravedono più la possibilità di mettere in pratica gli scopi morali a cui si erano impegnati ad aderire intraprendendo la carriera".

50 Cfr. Severgnini e Belloni (2018), Sandrelli (2018), Dossier Scuola (2018) e il sito dell'associazione Now Teach <https://nowteach.org.uk/> per un riassunto della situazione legata all'emorragia di insegnanti nel Regno Unito e delle politiche di contrasto al fenomeno.

l'ampio margine di ridefinizione della stessa e il suo potenziale trasformativo nella società⁵¹.

4. Un nuovo paradigma ma alternativo

È possibile però immaginare una scuola diversa, che valorizzi l'insegnante quale portatore di una formazione intellettuale di ampio spessore, costantemente aggiornato sulle novità contenutistiche, metodologiche e didattiche della propria disciplina, che partecipi attivamente alle attività culturali sia nel proprio campo disciplinare che in relazione ad altri campi affini del sapere, in collaborazione con le istituzioni universitarie. Nella convinzione, come ben espresso da Giulio Ferroni, che la scuola debba rendere consapevoli dell'unità del sapere⁵².

Questa scuola diversa sarebbe organizzata dai docenti, non certo per esprimere una chiusura corporativa, ma per meglio concorrere all'emancipazione intellettuale degli studenti, dunque realizzare gli obiettivi propri della scuola pubblica, e per un autentico rapporto con la società nella quale la scuola si inserisce, non segnato da un mero utilitarismo economicistico di corto respiro, quanto piuttosto dall'aspirazione a *la buona vita nella buona società* attraverso la ricerca della comprensione da parte dello studente del tessuto comunitario di cui è parte, ponendolo in grado di cogliere e interpretare le situazioni critiche, e offrire anche contributi trasformativi^{53,54}. Tale scuola non potrà che valorizzare al massimo grado la libertà d'insegnamento, la plura-

51 Cfr. il contributo di Biesta in Apple et al. (2022) dove, riprendendo il lavoro più esteso sull'argomento presentato in Biesta (2016), si riflette sul ruolo delle istituzioni scolastiche nella vita democratica degli Stati andando oltre la spesso citata opera di Dewey: "Anche se la sua [di Dewey] affermazione secondo cui la democrazia sarebbe 'più che una forma di governo' e 'primariamente un modo di vita in associazione, di esperienza congiunta comunicata' ricorda come la democrazia riguardi il modo in cui conduciamo le nostre vite in comunità, sussiste un rischio che questa affermazione sminuisca l'importanza di strutture, principi e istituzioni democratiche, in particolare quelli che possono avere un ruolo quando la democrazia è sotto attacco". Cfr. Masschelein E Simons (2015): "A tal proposito, l'assunto riguardo la morfologia della nostra scuola è semplice: la scuola è un'invenzione storica, e può quindi scomparire. Ma ciò significa anche che la scuola può essere reinventata (e ri-decisa), e che proprio questa è quella che oggi individuiamo come la nostra sfida e la nostra responsabilità". Cfr. Siegel e Biesta (2021): "Mi ritrovo quindi a dire cose come l'istruzione' ('education') non è un sostantivo ma un verbo; ovvero con questo termine ci si riferisce a qualcosa che gli insegnanti e gli altri educatori fanno. O che l'orientamento di questa professione riguarda l'indipendenza degli studenti, la loro agency e la loro intenzione di essere responsabili per sé stessi e per la propria vita. Oppure che parole come 'sviluppo' e 'apprendimento' non fanno in realtà parte del vocabolario proprio dell'istruzione in quanto si riferiscono a processi che possono avvenire ovunque e andare in qualsiasi direzione; come educatori, noi siamo interessati alla direzione di tali processi - cosa rappresenta uno sviluppo buono, desiderabile, proficuo e cosa noi come educatori possiamo fare al fine di incoraggiare bambini e giovani ad intraprendere quella direzione".

52 Come ben espresso ad esempio in Ferroni (2001): "[...] la convergenza tra discipline diverse nel quadro di un umanesimo ambientale non può prescindere da un confronto con i corpi concreti delle stesse discipline", né ridursi a un vuoto formalismo, "al gioco indeterminato delle competenze, di una flessibilità indeterminata, orientata verso un *problem solving* che ignori le condizioni da cui il problema è scaturito".

53 Cfr. Masschelein e Simons (2015) dove si sottolinea il ruolo fondamentale della scuola nel suscitare attenzione e interesse: "Attraverso [il lavoro de] l'insegnante, la disciplina e l'architettura scolastiche, la scuola forma [negli studenti] l'attenzione e li rende *attentive*". Ancora, "la scuola non si occupa solo di far sì che i contenuti siano appresi, ma espone anche gli studenti a questi e fornisce loro autorità". Solo in questo modo la scuola può realizzarsi come "materializzazione della decisione della società di offrire un tempo e uno spazio per studio, esercizio e pensiero così da conferire alle giovani generazioni l'opportunità di rinnovare la società stessa". Da questo punto di vista ancora in Masschelein e Simons (2015) si individua la scuola come spazio di "sospensione", come "tempo libero [...] separato dalla vita produttiva, un tempo dove fatica e lavoro intesi come attività economiche e strumentali sono messe da parte e quindi studio, esercizio (e pensiero) diventano possibili" [...] "La scuola è stata inventata al fine di sviluppare capacità attraverso lo studio e l'esercizio al di là dei vincoli contingenti. Per questa ragione gli alunni non sono apprendisti di un artigiano. Il tempo-scuola è tempo di conoscenza/argomenti finalizzati a conoscenza/argomenti, della capacità finalizzata alla capacità (connessa all'esercizio) e della conversazione/argomentazione fini a sé stesse (che sono in gioco nel pensiero). Il tempo per lo studio, l'esercizio e il pensiero è tempo per mettersi in (buona) forma. In questo senso il tempo-scuola è liberato da un fine definito e perciò dall'economia tipica del tempo. È tempo 'non-destinato' "dove l'atto di appropriarsi di qualcosa e comprendere per uno scopo (immediato) è postposto o sospeso. Studio esercizio e pensiero sono quindi, e soprattutto, pratiche che per la loro essenza rallentano e mettono in atto un rinvio". Invece "la scuola non è più un luogo in cui la società si distacca da sé stessa. Diventa un servizio (pubblico) erogato agli individui e alla società, affinché la comunità o l'economia stessa si riproduca, si rafforzi, cresca o si espanda. Pensare lo spazio della scuola a partire dai risultati in realtà impedisce che questo rappresenti uno spazio rivoluzionario, uno spazio di rinnovamento della società che offre sé stesso in tutta la sua vulnerabilità".

54 Cfr. Conte (2017, 31): "La meccanizzazione del pensiero, esonerato dalla necessità di pensarsi e di pensare gli elementi che costituiscono il campo pragmatico autonomamente da questi, ci riporta ad ogni meccanica risoluzione di esercizi, all'invito rivoltoci talvolta a impossessarci del meccanismo, di farlo nostro, in quanto strumento infallibile per la risoluzione del problema. Ogni singola attività è uno strumento che riceve il proprio senso dal rapporto con finalità utilitaristiche: questa attività serve oppure è utile per la salute e per l'efficienza fisica, quest'altra serve o è utile per migliorare le prestazioni lavorative, e così via. Svanita la ragione oggettiva, nulla ha più un significato oppure un valore intrinseco, nulla è più dotato di senso in quanto tale, nulla è più svincolato dal raggiungimento di uno scopo predeterminato, come il camminare in riva al mare per il camminare in riva al mare, il riflettere per il riflettere".

lità delle proposte che sul piano metodologico e contenutistico gli insegnanti con la loro preparazione sono in grado di offrire. Non per compiacere il narcisismo intellettuale del docente (in alcuni documenti ministeriali indicato con intenti svalutativi quale “solista della didattica” (MIUR 2018)), ma perché la valorizzazione di una personalità democratica non può nascere se non da una scuola che è essa stessa, da tutti i punti di vista, un esempio di pluralismo; laddove cioè le proposte didattiche nascono dalla ricerca e dal confronto periodico tra pari, e non da imposizioni di ordine superiore. Da notare come la storia del sistema di istruzione italiano, caratterizzato dalla fiducia in quella *collegialità* che viene oggi messa in discussione, rappresenti un esempio e un caso di studio in uno scenario internazionale in cui da più parti l'autogestione del corpo docente viene auspicata per Paesi dove questa rappresenterebbe una condizione inedita^{55,56}.

Una scuola siffatta dovrà rinunciare a una gerarchia organizzativa come quella sopra richiamata ma dovrà far coincidere la figura del Dirigente scolastico con quella di un insegnante (Laval e Vergne 2021). Questo, sull'esempio del modello di governo delle università, dovrebbe essere eletto con incarico temporaneo dal Collegio dei Docenti e scelto tra i suoi componenti; un docente che dovrebbe continuare, magari in misura decisamente ridotta, a esercitare la sua attività di insegnamento, vivendo in piena sintonia e dall'interno il progetto didattico del proprio istituto. Una carica così concepita eviterebbe quel *conflitto d'interessi* tra la dirigenza e il corpo docente, che obbliga la prima a ricorrere a sistemi coercitivi, a crearsi un gruppo di lavoro omogeneo da inserire nei diversi organi collegiali con intenti di controllo, a svolgere una funzione di condizionamento della didattica, per raggiungere obiettivi di incarico non condivisi con il Collegio dei Docenti e alimentare reputazione e posizionamento dell'istituto nel contesto competitivo locale, spesso sulla base di indicatori puramente quantitativi legati al numero di iscritti, che si rivelano nella

realtà essere correlati in maniera complessa alla qualità dell'istruzione proposta. A supporto del Preside eletto sarebbe opportuno definire delle strutture di ausilio legale e amministrativo (di nuovo, sullo stampo di quanto accade nelle università) che siano ad esempio condivise tra gruppi di scuole sulla base della loro distribuzione territoriale. È in questi contesti che potrebbero eventualmente trovare un ruolo significativo le dirigenze, quello cioè del coordinamento di dette strutture di supporto alle scuole: una visione decisamente alternativa a quella del Dirigente scolastico come vertice dei processi di governo dei singoli istituti.

Come già sottolineato da Giulio Ferroni nel 1997⁵⁷, l'*autonomia* della scuola andrebbe intesa come libertà assoluta di sperimentazione dei docenti sulla base di un loro confronto collaborativo, e sempre avendo in mente la funzione formativa della scuola, in particolare nell'attuale frangente storico, caratterizzato dall'emergenza pandemica e ambientale. Evidentemente invece, l'autonomia è stata introdotta per realizzare piuttosto un controllo verticistico della didattica, per fini che sono estranei alla scuola, almeno come questa è concepita nella Costituzione repubblicana.

Tale nuova condizione dovrebbe rigettare la presenza diretta, con funzioni di condizionamento, di stakeholder esterni, i quali, secondo una valutazione molto diffusa negli ambienti ministeriali, proprio per il loro punto di vista esterno, avrebbero più titolo per indicare alla scuola come dirigere il proprio progetto didattico. Se – come anche noi sosteniamo – la scuola deve aprirsi alla società, è bene che essa si colleghi e collabori con le istituzioni pubbliche dalla vocazione culturale e formativa, a seconda dei tipi di scuola, il cui fine resta il perseguimento dell'interesse generale di una comunità, piuttosto che con soggetti privati il cui operato è guidato da fini concorrenziali. Le istituzioni pubbliche avrebbero certamente la possibilità di dialogare con i soggetti privati ma in un'ottica di protagonismo delle prime piuttosto che di subalternità ai fini dei secondi.

55 Cfr. il paragrafo *Standardisation from below: towards teacher autogestion* in Heimans et al. (2021).

56 Cfr. Masschelein e Simons (2015): “Analizzando le caratteristiche delle forme di scuola è possibile leggere la lunga storia della scuola come la storia dei continuamente rinnovati sforzi di (più o meno intenzionalmente) addomesticare questa (e l'insegnante) e di privarla del suo carattere stocastico, quindi potenzialmente innovativo e persino rivoluzionario, ovvero come tentativi di de-scolarizzare la scuola.”

57 Cfr. Ferroni (1997, 100) “Nell'ambito della scuola pubblica l'autonomia che è oggi all'ordine del giorno ha un'accezione e un valore praticamente opposti a quelli che a lungo sono stati attribuiti all'autonomia dell'insegnante, legata al principio liberale, sancito dalla Costituzione della Repubblica italiana, della libertà d'insegnamento. [...] Questo desiderio di autonomia viene sottoposto “dalle esigenze intrinseche di burocratizzazione del sistema scolastico a una serie di controlli normativi e amministrativi” che lo limitano notevolmente: “autonomia e controllo burocratico sono nella scuola in tensione dialettica”. Le citazioni interne al passo sono tratte da Martinelli (1992).

I soggetti privati, la cui presenza nelle istituzioni scolastiche risulta sempre più invasiva, chiedono invece alla scuola di valorizzare solo quegli aspetti dell'attività formativa più utili agli interessi del mondo aziendale (un insieme di competenze estremamente settoriali e destinate all'obsolescenza), piuttosto che alle necessità di lungo termine legate allo sviluppo e all'incremento del benessere collettivo tramite il contributo conscio, attivo e originale alla produzione e al mantenimento di beni, servizi, salute, tecnologia, cultura e democrazia⁵⁸.

Una formazione culturale ad ampio spettro, fondata sul molteplice disciplinare, risulterebbe paradossalmente – anche se apparentemente più distante nell'immediato da alcuni imperativi di carattere economico – più adeguata a preparare personalità capaci di calarsi in modo consapevole in un mondo in rapida trasformazione e di riguadagnare credito e ruolo come *studenti* (riappropriandosi dello *studium*, la cura per ciò che si fa), piuttosto che come *ragazzi*, come vuole invece la sempre più dominante prassi comunicativa⁵⁹. Da una parte, proponendo approcci metodologici diversi corrispondenti alla pluralità dei saperi, si evidenzerebbe la potenza della flessibilità dell'intelligenza umana, capace di analizzare problemi identici secondo approcci e contenuti problematici differenti o di trasferire visioni caratteristiche di una disciplina ad un'altra, laddove se

ne evidenzi l'opportunità; nello stesso tempo, però, il molteplice disciplinare non negherebbe affatto quella che è l'esigenza prima, sul piano formativo, dell'apprendimento scolastico, ovvero convincere di quanto siano decisive l'unità dei saperi e la diversità degli approcci metodologici, specie per affrontare tematiche di estrema urgenza politica e sociale, quali quelle ambientali e interculturali, che necessitano di cittadini e lavoratori formati, consapevoli, creativi (dunque realmente *competenti*), con ricadute quindi di vera *innovazione* e vero *impatto sociale*⁶⁰.

Tale obiettivo risulta possibile solo a partire dall'approfondimento dello specifico disciplinare e quindi dalla valorizzazione dello stesso nella selezione e nel lavoro quotidiano del personale docente, e non attraverso il dominio di procedure tecno-pedagogiche uniformi e astratte, le quali si accosterebbero ai contenuti in modo strumentale e decontestualizzato, senza comprendere che i difetti di conoscenza non sono solo una manifestazione di ignoranza che finirà per pesare nella vita di un individuo, ma costituiscono anche la privazione di contenuti che, una volta appresi, permettono di modificare la percezione e l'interpretazione della realtà e di determinarne i cambiamenti in maniera consapevole.

58 Già nel 1997, nei documenti che accompagnavano la preparazione della Riforma Berlinguer si scriveva (Maragliano 1997): "Si tratta allora di utilizzare e valorizzare le forme dell'apprendere proprie del mondo esterno alla scuola, sviluppando il senso di responsabilità e di autonomia che richiede il lavoro, le capacità etiche ed intellettuali di collaborazione con gli altri, la pianificazione per la soluzione di problemi concreti e la realizzazione di progetti significativi (competenze di tipo trasversale da promuovere nella scuola e nell'educazione permanente). In questo quadro andrà particolarmente valorizzato il rapporto costruttivo fra scuola, comunità locali, mondo produttivo. [...] In Italia si registra una ridotta domanda di innovazione e capitale umano altamente qualificato da parte del mondo delle imprese, a causa della prevalente specializzazione nei settori tradizionali [...] e dalla struttura del tessuto industriale [...] da cui deriva una maggiore propensione a contenere i costi e una limitata cultura dell'innovazione". Oggi, la sostanza non cambia e alla scuola si chiede di: "Garantire a tutte le studentesse e a tutti gli studenti il diritto a un'istruzione di qualità, coerente con le proprie inclinazioni e aspirazioni e, al contempo, in linea con le nuove competenze richieste dal mercato del lavoro" (MIUR 2022). Il sospetto è che la svalutazione del sapere disciplinare, considerato materiale sostituibile in relazione a un metodo da valorizzare, e che porta a non considerare il contenuto più rivelativo della qualità di un docente (dottorati di ricerca, pubblicazioni, collaborazioni con università ecc.), sia solo la manifestazione di una politica di corto respiro, che rende la scuola funzionale a un mercato del lavoro il cui obiettivo non coincide con la formazione di una personalità completa sul piano formativo, ma capace solo di contribuire al processo di valorizzazione economica di interessi particolari piuttosto che al benessere collettivo. Politica peraltro destinata a produrre cambiamenti strutturali permanenti nella scuola e nella preparazione professionale dei docenti, laddove il mercato del lavoro e il mondo economico si trovano a trasformarsi in tempi così rapidi da rendere tali progetti riformatori immediatamente obsoleti.

59 Per una nota sulla terminologia in uso nelle istituzioni scolastiche (e non solo) cfr. Asti (2020). In Masschelein and Simons (2015) si nota invece come "[...] la scuola garantisce alle nuove generazioni la possibilità di divenire *'attentive'* rispetto al mondo, rispetto a qualcosa. Secondo Weil e Stiegler questa può essere considerata persino come la questione più importante quando si fa riferimento all'essenza dell'istruzione (scolastica). L'importanza dell'attenzione può anche essere formulata in maniera differente: la scuola non solo consente che qualcosa venga conosciuto, ma espone gli studenti a questo qualcosa e (rispetto a questo) conferisce loro *'autorità'*".

60 Diversi sono i tentativi di mettere in discussione l'efficacia di un certo modello aziendalista di matrice neoliberista nel sistema economico. A titolo di esempio si veda l'opera dell'economista e storico del pensiero economico Luigino Bruni, <https://www.luiginobruni.it/it/>.

Bibliografia

- Apple M.W., Biesta G., Bright D. (2022), Reflections on contemporary challenges and possibilities for democracy and education, *Journal of Educational Administration and History*, 54, n.3, pp.245-262 <<https://bit.ly/3cudenU>>
- Asti L. (2022), Considerazioni su reclutamento e formazione degli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado a seguito della partecipazione al TFA e a concorsi in Italia ed in Francia, in De Vivo A., Michelini M., Striano M. (a cura di), *Professione insegnante Quali strategie per la formazione?*, Napoli, Guida Editori, pp.469-476
- Asti L. (2020), Ricominciamo a chiamarli studenti (e tirocinanti, tesisti, impiegati, operai, ecc.), *ROARS*, 19 giugno <<https://bit.ly/3wJB0TR>>
- Asti L. (2018), Il reclutamento insegnanti in Italia, *Minima & Moralia*, 22 novembre <<https://bit.ly/3R1aYnn>>
- Bonato B. (a cura di) (2013), La scuola impossibile, numero monografico, *Aut Aut*, vol.358-numero monografico
- Baldacci M. (2010), La pedagogia di Franco Fabbroni, *Studi sulla formazione*, n.2, pp.17-28
- Barone V. (2019), Matematica e fisica: matrimonio sbagliato, *Il Sole 24 Ore online*, 25 giugno <<https://bit.ly/3RjdB3n>>
- Battimelli G., Stilli R. (1999), *Le vie della fisica*, Bari, Laterza Edizioni Scolastiche
- Biesta G.J.J. (2022), *Riscoprire l'insegnamento*, Milano, Raffaello Cortina
- Biesta G.J.J. (2020), *Educational Research: An Unorthodox Introduction*, London, Bloomsbury Academic
- Biesta G.J.J. (2016), Democracy and education revisited: Dewey's democratic deficit, in S. Higgins S., Coffield F. (eds), *John Dewey's education and democracy. A British Tribute*, London, IoE Press, pp.149-169
- Campanelli E. (2022), Chi detta legge nella scuola italiana?, *Micromega*, 14 febbraio <<https://bit.ly/3AZoO3K>>
- Carosotti G. (2010), La didattica delle competenze, *L'Acropoli*, XI, n.6, novembre <<https://bit.ly/3CIVdWw>>
- Casati R. (2014), Come insegnare la probabilità, *Il Domenicale del Sole 24 Ore*
- Celestino T. (2020), Il mito dello staff del dirigente scolastico: divide et impera, *ROARS*, 14 settembre <<https://bit.ly/3cB7IAc>>
- Comitato di esperti istituito con D.M. 21 aprile 2020, n. 203 Scuola ed emergenza Covid-19 (2020), *Idee e proposte per una scuola che guarda al futuro. Rapporto finale 13 luglio 2020* <<https://bit.ly/3APigUq>>
- Commissione europea (2017), *Scheda tematica per il semestre europeo. L'abbandono scolastico*, 2 ottobre, Commissione europea <<https://bit.ly/3q2U3VB>>
- con.Scienze - Conferenza nazionale dei Presidi e dei Direttori delle strutture universitarie di Scienze e tecnologie (2021), *Annuario 2020*, Roma, Sapienza Università di Roma <<https://bit.ly/3Q4VPAO>>
- Conte M. (2017), *Didattica minima. Anacronismi della scuola rinnovata*, s.l., libreriauniversitaria.it
- De Angelis F. (2022), Reclutamento, tutti pazzi per il doppio canale: convergenza fra Pd, Lega e sindacati. Bianchi ne terrà conto?, *Orizzonte Scuola*, 26 gennaio <<https://bit.ly/3RdKHCn>>
- Del Rey A. (2013), *A l'école des compétences*, Paris, La Découverte
- De Vivo A., Michelini M., Striano M. (a cura di) (2022), *Professione insegnante Quali strategie per la formazione?*, Napoli, Guida Editori <<https://bit.ly/3ejCkqf>>
- Dossier Scuola (2018), In Inghilterra si chiede di alleviare la pressione sugli insegnanti, *Dossier Scuola*, 5 novembre <<https://bit.ly/3AJmVXV>>
- Eurostat (2019), Young and older mothers in the EU, European Commission <<https://bit.ly/3AMzRfs>>
- Eurostat (2017), Teenage and older mothers in the EU, European Commission <<https://bit.ly/3Q9WMa7>>
- Fabbroni F. (1995), La didattica, una scienza che già c'è, in Vertecchi B. (a cura di), *Il secolo della scuola. L'educazione nel Novecento*, Scandicci, La Nuova Italia
- Ferroni G. (2001), *La scuola del futuro*, Milano, La Nave di Teseo
- Ferroni G. (1997), *La scuola sospesa*, Torino, Einaudi
- Ficara L. (2019), ANCODIS: Convegno nazionale sul middle management nella scuola, *Tecnica della Scuola*, 14 maggio <<https://bit.ly/3wQfhcU>>
- Galli della Loggia E. (2022), La scuola non deve essere luogo di controllo e di omologazione, *Corriere della Sera*, 27 gennaio
- Galli della Loggia E. (2020), *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, Venezia, Marsilio

- Galli della Loggia E. (2016), Concorstone. Chi ha scritto quelle domande di storia?, *Corriere della Sera*, 26 maggio
- Giroux H. (2014), *Educazione e crisi dei valori pubblici*, Brescia, La Scuola
- Gissi M. (2022), L'intervento di Maddalena Gissi alla presentazione dei disegni di legge su reclutamento e dimensionamento, *cislscuola.it*, 21 gennaio <<https://bit.ly/3RdX5ST>>
- Giunta C. (2019), Una buona notizia dalla scuola, *Internazionale*, 18 giugno <<https://bit.ly/2WPISye>>
- Giunta C. (2017a), *E se non fosse la buona battaglia? Sul futuro dell'istruzione umanistica*, Bologna, il Mulino
- Giunta C. (2017b), I dottori di ricerca dovrebbero avere la possibilità di insegnare a scuola, *Blog di Claudio Giunta*, 28 giugno <<https://bit.ly/3Qbkh2N>>
- Giunta C. (2016), I cento metri di italiano, *Il Domenicale del Sole 34 Ore* <<https://bit.ly/3KIYsN>>
- Governo italiano (2021), *Piano nazionale di ripresa e resilienza. #nextgenerationitalia. Italia domani*, Roma, Governo italiano <<https://bit.ly/3Ru5DVx>>
- Gruppo La nostra scuola (2021), *Manifesto per la nuova Scuola* <<https://bit.ly/3RIYFfr>>
- Guerrero A. (2013), Origini del precariato: "Storia delle Graduatorie di Merito e ad Esaurimento", *Professionisti Scuola Network*, 5 agosto <<https://bit.ly/3Bi3dUJ>>
- Heimans S., Biesta G.J.J., Takayama K., Kettle M. (2021), How is teaching seen? Raising questions about the part of teachers and their educators in the production of educational (non)sense, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, n.49, pp.363-369 <<https://bit.ly/3q8PB7L>>
- Hirsch E.D. (1996), *The school we need*, New York, Doubleday
- Israel G. (2008), *Chi sono i nemici della scienza? Riflessioni su un disastro educativo e culturale e documenti di malascienza*, Torino, Lindau
- Istat (2018), *L'inserimento professionale dei dottori di ricerca*, Roma, Istat <<https://bit.ly/3pXltuW>>
- Krautz J. (2019), Pädagogik als téchne, der Lehrer als artifex. Kunstlehre/Lehrkunst, Kunstlehre als Paradigma von Bildung, Erziehung und Vermittlung (Pedagogy as Téchne, the teacher as artifex. Art teaching/teaching art, art teaching as a paradigm of education, upbringing), *Pädagogische Korresponden*, 39, pp.75-100
- Latempa R. (2017), Destruire le sinapsi cerebrali, le emozioni e il giudizio su di sé dei docenti: ce lo chiede l'Europeanization dell'istruzione, *ROARS*, 1 dicembre <<https://bit.ly/3Rxb31I>>
- Laval C., Vergne F. (2021). *Éducation démocratique. La révolution scolaire à venir*, Paris, La Découverte
- Laval C., Vergne F., Clément P., Dreux G. (2011), *La nouvelle école capitaliste*, Paris, La Découverte
- Maragliano R. (1997), *Sintesi della commissione Educazione & Scuola*, 13 maggio <<https://bit.ly/3QbXlG>>
- Martinelli A. (1992), L'immagine della professione, in Cavalli A. (a cura di), *Insegnare oggi*, Bologna, il Mulino, pp.67-120
- Masschelein J., Simons M. (2015), Education in times of fast learning: the future of the school, *Ethics and Education*, 10, n.1, 2015, pp.84-95 <<https://bit.ly/3q41HPp>>
- Masschelein J., Simons M. (2013), *In defence of the school. A public issue*, E-ducation, culture & Society Publishers <<https://bit.ly/3cENc1o>>
- MIUR (2022), *Atto di indirizzo politico-istituzionale per l'anno 2022*, Roma, MIUR <<https://bit.ly/3TvynyK>>
- MIUR (2021), *Linee programmatiche del Ministero dell'Istruzione. Audizione del Ministro Prof. Patrizio Bianchi. Commissione VII Camera e Senato congiunte. 4 maggio 2021*, Roma, MIUR <<https://bit.ly/3pRFJ4>>
- MIUR (2018), *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio. Documenti di lavoro*, Roma, MIUR <<https://bit.ly/3RdUvV>>
- MIUR (2015), *Rapporto di Valutazione Complessiva del PON*, 30 novembre 2015, Roma, MIUR <<https://bit.ly/3AHJCvI>>
- Mobilio S. (2022), *Formazione iniziale e in itinere degli insegnanti: il contributo di con.Scienze*, in De Vivo A., Michelini M., Striano M. (a cura di), *Professione insegnante Quali strategie per la formazione?*, Napoli, Guida Editori, pp.371-380
- Ottaviani J. (2014), La dispersione scolastica in Europa, *Carto* <<https://bit.ly/3TAR1VX>>
- Panarelli F. (2022), Scuola, la riforma del reclutamento dei prof stravolge gli studenti, *Il Fatto Quotidiano*, 13 giugno 2022 <<https://bit.ly/3wRklh7>>
- Perticari P. (1996), *Attesi imprevisi*, Torino, Bollati Boringhieri
- Postman N. (1995), *The End of Education: Redefining the Value of School*, New York, Knopf Doubleday Publishing

- Russo L. (2019), Scuola: un tema nelle mani di un gruppetto di “specialisti”? Recensione di L'aula Vuota di Ernesto Galli della Loggia, *ROARS*, 24 settembre <<https://bit.ly/3CNiopY>>
- Russo L. (2000), *Segmenti e bastoncini. Dove sta andando la scuola?*, Milano, Feltrinelli
- Saini V. (2018), 22 morti accoltellati in un mese: cosa sta succedendo a Londra?, *Gli Stati Generali*, 1° maggio <<https://bit.ly/3RcwDZT>>
- Sandrelli C. (2018), Il governo inglese cerca 30.000 insegnanti, *Supplenti.it*, 10 maggio <<https://bit.ly/3wR8i3H>>
- Santoro D.A. (2018), Is It Burnout? Or Demoralization?, *Educational Leadership*, 75, n.9, pp.10-15 <<https://bit.ly/3ALqGvV>>
- Severgnini B., Belloni C. (2018), 2018: Fuga dalle scuole inglesi. Nessuno vuole più fare il prof., *Corriere*, 11 gennaio <<https://bit.ly/3Bb51rS>>
- Siegel S.T., Biesta G.J.J. (2021), The problem of educational theory, *Policy Futures in Education*, 20, n.5, pp.537-548 <<https://bit.ly/3q2kxXj>>
- UIL Scuola RUA (2022), *Decreto legge n. 36. Reclutamento e formazione personale docente. La scheda di sintesi della UIL Scuola RUA*, 5 maggio <<https://bit.ly/3TOivHY>>

Lorenzo Asti

lorenzoasti@gmail.com

Laureato in fisica e dottore di ricerca in matematica applicata, ha svolto durante il dottorato attività di ricerca in fisica statistica con applicazioni alla biologia teorica e computazionale. Ha all'attivo esperienze come data scientist nel settore pubblico e privato e nella gestione del trasferimento tecnologico universitario. È docente di ruolo di Matematica e Fisica, attualmente presso il Liceo Cavour di Roma. Partecipa attivamente alla discussione pubblica sulle politiche dell'istruzione con particolare riferimento al sistema di reclutamento come fondamento della qualità del sistema.

Giovanni Carosotti

giovanni@carosotti.it

Insegna storia e filosofia al Liceo Virgilio di Milano. Coautore di due manuali di storia (per la secondaria di primo grado e per il biennio della secondaria di secondo grado), e di un testo per l'editore Guida, *Per la Didattica della Storia*; si occupa prevalentemente di problematiche legate alla riforma della scuola, alla didattica e alla didattica della storia. Tra le sue pubblicazioni recenti: *Tra anacronismo e attualità: don Milani e la scuola italiana, 2022*; *Libertà d'insegnamento: un diritto a rischio, 2022*