
IRRE

PIEMONTE

**ATTI DEL CONVEGNO
“LA PROFESSIONE DOCENTE
AD UN BIVIO”**

a cura di Giuseppe Fumarco

**24 novembre 2006
Aula Magna ITIS “A. AVOGADRO” - TORINO**

CONVEGNO NAZIONALE
“LA PROFESSIONE DOCENTE A UN BIVIO”
24 NOVEMBRE 2006

c/o l’Aula Magna dell’ITIS “AVOGADRO”, C.so San Maurizio,8, TORINO
(ore 8.30/18)

MATTINO

8.30 ♦ *Registrazione dei partecipanti*

9.00 ♦ *Apertura dei lavori. Saluti dei rappresentanti istituzionali*

Luigi Favro, Dirigente Tecnico U.S.R. Piemonte

Enrico Bottero, in rappresentanza della Direzione IRRE Piemonte

9.15 ♦ **RELAZIONI:**

”Professione docente: competenze, valutazione e articolabilità del ruolo”

Introduce e presiede la prof.sa Elena Ala a nome dello staff di coordinamento della ricerca IRRE Piemonte

Mario Castoldi, docente di Didattica Generale presso l’Università di Torino

Rosario Drago, dirigente presso il Dipartimento dell’Istruzione della Provincia Autonoma di Trento

Isabella Filippi, distaccata presso l’Ufficio Scolastico Regionale dell’Emilia-Romagna

Luisa Ribolzi, docente ordinario di Sociologia dell’Educazione dell’Università di Genova

11.15 ♦ *Coffee Break*

11.30 ♦ *Presentazione del volume della C.E. Carocci-Faber ”Professione docente. Ruoli e Competenze” (a cura di Annamaria Del Treppo, docente dello staff del gruppo di ricerca)*

11.45 ♦ **TAVOLA ROTONDA**

”Per una carriera degli insegnanti: pluralità degli approcci e premesse di fattibilità”

Coordinano Giuseppe Fumarco e Tommaso De Luca

Intervengono: Tiziana Pedrizzi, presidente ADi Lombardia (Associazione Docenti italiani); Paola Barbero, rappresentante dell’ “Ufficio Scuola e Università” dell’Unione Industriale; Antonino Petrolino dell’Associazione nazionale dei Dirigenti e delle Alte Professionalità della scuola

POMERIGGIO

14.30 ♦ *Presentazione del “Report Finale” del Gruppo di Ricerca IRRE Piemonte “Un percorso di ricerca sulla professione docente” , a cura di Giuseppe Fumarco*

15.15 ♦ *I risultati di un’indagine tra gli insegnanti piemontesi sugli “Indicatori di qualità della professione docente”, a cura di Giovanni Roberi*

15.45 ♦ *“Le acquisizioni professionali degli insegnanti” a cura di Paola Orlarei*

16.15 ♦ *Interventi di testimonianza dei componenti del gruppo di ricerca*

17.00 ♦ *Eventuali interventi in sala e chiusura dell’incontro*

INDICE

- Interventi di apertura del Convegno.
Intervengono Luigi Favro, dirigente tecnico USR Piemonte, ed Enrico Bottero, per la Direzione IRRE Piemonte.....7
- Seguono le relazioni sulla tematica “**Professione docente: competenze, valutazione e articolabilità del ruolo**” presiedute dalla prof.sa Elena Ala
- Relazione scritta inviata dalla prof.sa Luisa Ribolzi9
(senza titolo)
- Relazione del prof. Mario Castoldi.....10
“**La professione docente è valutabile?**”
- Relazione del prof. Rosario Drago17
“**L’insegnamento, una professione di qualità?**”
- Relazione della prof.sa Isabella Filippi e Piero Romei.....28
“**Il profilo professionale dell’insegnante nella scuola dell’autonomia**”
- Presentazione del volume “**Professione docente. Ruoli e competenze**”, Carocci-Faber a cura della prof.sa Annamaria Del Treppo.....35
- **TAVOLA ROTONDA**.....36
“**Per una carriera degli insegnanti. Pluralità degli approcci e premesse di fattibilità**”
Coordinano: Giuseppe Fumarco e Tommaso De Luca
Partecipano: Tiziana Pedrizzi, presidente ADi Lombardia; Paola Barbero, dell’Ufficio Scuola e Università dell’Unione Industriale di TO; Antonino Petrolino, dell’Associazione Nazionale dei Dirigenti e della Alte Professionalità della Scuola. I rappresentanti delle associazioni sindacali CISL-Scuola e UIL-Scuola
- Presentazione del “Report Finale” del gruppo di ricerca IRRE Piemonte:
“**Un percorso di ricerca sulla professione docente**”
a cura di Giuseppe Fumarco.....44
- “**Gli indicatori di qualità della professione docente**”, i risultati di un’indagine tra gli insegnanti piemontesi, a cura di Giovanni Roberi.....52
- “**Le acquisizioni professionali degli insegnanti**” a cura di Paola Orlarei.....56
- APPENDICE. *Le slides proiettate durante le relazioni*.....61

INTERVENTI DI APERTURA DEL CONVEGNO

I saluti del Dirigente Tecnico, prof. Luigi FAVRO

.....in quanto scuola, che tende all'integrazione di tutti i settori formativi, all'integrazione fra tutte le agenzie di formazione. La scuola del futuro impone una re-interpretazione della professionalità docente, intesa come la capacità di svolgere con competenza il proprio lavoro, in una visione prospettica certamente di ampio respiro. Per cui i docenti sono sollecitati a una rilettura del proprio essere insegnante, dalle forti ragioni dell'innovazione e dei cambiamenti – anche strutturali – in atto (e che si possono prevedere). Mi sono convinto però che questo convegno ci aiuterà almeno a intravedere, oltre il bivio, i sentieri della professionalità docente.

Però a me preme prospettare solo una piccola sottolineatura; lo faccio perché sono particolarmente “toccato” da quanto sta accadendo ai nostri alunni, ai nostri ragazzi: violenze, sopraffazioni, demotivazione, allontanamenti ed abbandoni, tossicodipendenza, pedofilia, pedo-pornografia (cellulari, video, internet), aridità, solitudine... l'elenco è lungo.

Io ritengo che dobbiamo imparare ad ascoltare, a leggere, ad interpretare, a non limitarci alla nostra disciplina: ancora ieri un insegnante – sempre in una di queste mie visite a casi difficili – mi sottolineava “Ma io sono stato mandato qui per insegnare la mia materia!”. Un versante ineludibile dell'autentica professionalità docente, agita nel quotidiano, è quello di farsi carico – il famoso “I care” – della dimensione formativa delle nostre discipline. Noi non abbiamo altro che le nostre discipline, certo, ma per una dimensione formativa; e non abbiamo altro che il nostro gruppo-classe (quindi la relazionalità), che va gestito, intenzionalmente; abbiamo il nostro stile di porsi, come persone, come adulti, che sono lì – nella scuola pubblica (e lo sottolineo) – intenzionalmente per educare, attraverso ciò che hanno: le discipline e la relazionalità.

Il mio appello è questo: non dimentichiamoci di questa esigenza, che poi è una questione – credetemi – di civiltà, di progresso, di umanità.

Buon lavoro a tutti.

I saluti del rappresentante della Direzione IRRE Piemonte, prof. Enrico BOTTERO

Anche da parte mia, a nome dell'IRRE Piemonte che ha organizzato questo convegno, a nome della Presidente prof.ssa Poggi, che oggi non ha potuto essere presente, un augurio a tutti di un proficuo lavoro.

Io mi limiterò solo a due osservazioni, dopodiché lascerò ai relatori di entrare nel merito del nostro dibattito. Le osservazioni sono queste.

La prima. Il saper insegnare è un sapere pratico. E quando dico “sapere pratico” non dico un sapere inferiore agli altri; purtroppo nel costume della nostra tradizione culturale italiana, il sapere pratico fa pensare a un'immagine di inferiorità: non è così. E' un sapere pratico – e quindi un sapere molto complesso – in cui si incrociano diverse competenze.

Questo sapere, come tutti i saperi pratici (pensiamo a quello del medico, per esempio), può diventare anche una professione a tutti gli effetti – è il problema che si pone questo libro – solo se i “pratici”, i soggetti che producono questo sapere, saranno in grado di riflettere sulle loro pratiche e individuare costanti, modelli, strutture, sistematizzazioni: è il passaggio dal semplice “pratico”, che fa qualcosa per tentativi, a una disciplina strutturata (come è stato per esempio per la medicina, come per l'ingegneria ecc.).

Questo può valere anche per l'insegnamento? Bella domanda: è la domanda a cui oggi cerchiamo di rispondere; ed è ciò che lodevolmente ha tentato di fare il gruppo di ricerca, che ha operato nei due

anni scorsi presso l'IRRE Piemonte e ha prodotto la bella pubblicazione che oggi viene discussa e presentata. Quindi, questo è un esempio di quel lavoro riflessivo del pratico, che l'insegnante – in quanto pratico – dovrebbe fare per dare un contributo alla costruzione di un'identità professionale.

Naturalmente – e questa è la seconda mia riflessione – un pratico non può fare questo lavoro completamente da solo. Come sapete, la legge sull'autonomia ha affidato alle scuole la responsabilità della ricerca, della formazione e anche della sperimentazione; tutto questo il pratico non può farlo completamente da solo: ha bisogno insomma del rapporto con il ricercatore. E' il pratico certamente, e non il ricercatore, che farà crescere il sapere insegnare. Ma tutto questo può essere fatto solo attraverso un'interazione tra colui che lavora direttamente e quotidianamente con i ragazzi e colui che fa ricerca.

Per questo compito di sostegno e consulenza devono essere previste istituzioni, strutture pubbliche. Tra queste strutture pubbliche c'è anche l'IRRE, che ieri si chiamava IRRSAE e domani non lo sappiamo, visto che con la nuova Finanziaria come sapete nasce una nuova Agenzia, che purtroppo disporrà di un organico fortemente ridotto, così ridotto da – ahimè – pregiudicare la realizzazione dei suoi pur complessi compiti (penso alla formazione, alla consulenza, alla ricerca educativa ecc.). Ovviamente la mia non è e non vuole essere una piccola difesa corporativa, come ahimè si ama fare spesso in Italia, ma – spero lo comprenderete – di un ruolo che, soprattutto con l'autonomia scolastica, si rivela sempre più necessario.

Un'ultima cosa, un piccolo accenno. L'accenno di Favro al farsi carico della dimensione educativa delle discipline mi pare assolutamente importante: non a caso, in questo libro, quando si parla dei campi della professione docente, si inserisce anche uno di questi campi ("l'area delle qualità personalologiche di base" si chiama), cioè delle capacità personali dell'insegnante.

E' un tema su cui bisognerà riflettere molto. Perché, se sulle competenze disciplinari, sulle competenze metodologico-didattiche, le esperienze consolidate sono molte (in tema di formazione iniziale, in tema di formazione in servizio), rimane la domanda "Come formare un insegnante capace di empatia?": bella domanda. E poi: "Si possono valutare le capacità empatiche?" E' una domanda molto difficile, a cui non si è ancora riusciti a dare una risposta; però la domanda resta, se resta valido il suggerimento di Favro – che queste capacità relazionali sono fondanti della professione docente.

Contributo scritto (senza titolo) sulle tematiche della professione docente della prof.sa Luisa Ribolzi, impossibilitata a partecipare
(Docente Ordinario di Sociologia dell'Educazione dell'Università di Genova)

I provvedimenti della finanziaria sulla scuola non mi piacciono, e non perché ci siano dei tagli sulla spesa, ma perché sento sullo sfondo un suono di campane a morto per l'autonomia, con una ripresa vigorosa di quel centralismo che molti di noi, forse illusi, speravamo non dico scomparso, ma attenuato. Ma, in questa sede, *de hoc satis*: vorrei piuttosto fare il punto sulle questioni da affrontare, e possibilmente risolvere, riguardo al personale docente, visto che non una formazione qualsiasi, ma una formazione di qualità è un diritto inalienabile di cittadinanza, e che questa passa per la qualità degli insegnanti.

1. Il primo problema è che la professione docente diviene sempre meno desiderabile, e di conseguenza *diviene sempre più difficile reclutare dei giovani di valore per avviarli a diventare insegnanti*, a meno che non abbiano forti motivazioni di carattere ideale (la buona, vecchia "vocazione"). Gli insegnanti non solo sono pagati relativamente poco, ma soprattutto sono pagati tutti allo stesso modo, non hanno praticamente possibilità di carriera, vedono ignorata la loro professionalità e operano in un ambiente sempre più difficile da controllare, con compiti di supplenza per le carenze delle altre istituzioni, dalla famiglia ai servizi sociali. Il "baratto" fra scarsa qualificazione e sicurezza del lavoro attira oggi prevalentemente persone che aspirano ad una decorosa routine, non certo degli innovatori;
2. Il secondo problema è che *le condizioni di lavoro non possono cambiare se non viene meno il mito dell'unicità della funzione docente*, che dalla iniziale e positiva difesa della pari dignità di tutte le mansioni collegate ad un profilo professionale così complicato (e, per inciso, mai ridefinito in relazione alle trasformazioni dei ragazzi, dell'ambiente e della scuola), è passato a una tutela spesso acritica della uniformità sia dei compiti che delle prestazioni. Se non si introduce una differenziazione di mansioni, di responsabilità (e conseguentemente dei tempi di lavoro e delle retribuzioni), non sarà possibile nessuna modernizzazione dell'organizzazione scolastica;
3. Il terzo problema è *l'accesso alla professione, dal duplice punto di vista dei canali formativi e del reclutamento*. Sulla formazione, sia il corso di laurea di scienze della formazione primaria che le SSIS sono ancora nel campo delle cento pertiche, né mi pare che le università abbiano sviluppato un adeguato *know how* in merito. Sul reclutamento, deve essere chiaro che nessuna scuola può garantire il raggiungimento dei suoi obiettivi, se non ha voce in capitolo sui propri insegnanti (sia in fase di assunzione, che di eventuale dimissione): se questo continua a non essere possibile, diciamoci subito che non avremo mai una autonomia, e facciamola finita;
4. Il quarto problema, a questo strettamente collegato, è *l'introduzione di un sistema di valutazione* che in primo luogo consenta di garantire alle famiglie e alla comunità l'adeguatezza dei servizi formativi, e in secondo luogo consenta di valorizzare i migliori con adeguati riconoscimenti, indirizzando ad altri lavori congruenti, anche se di pari livello, quei docenti che si siano dimostrati del tutto impreparati o inadatti alla relazione didattica.

Solo alla fine di questo percorso sarà possibile definire quanti insegnanti effettivamente servono alla scuola italiana, posto che questo calcolo va fatto non per difendere i presunti diritti acquisiti dei precari infinitamente riproductentesi (l'unico diritto acquisito nella scuola, e su questo sarei tassativa, è quello dei ragazzi ad avere dei buoni insegnanti) o l'entità dell'organico, magari con escamotages legati agli insegnanti di sostegno, che lo scorso anno erano 44.049 di ruolo e 39.712 supplenti, per un totale, che mi pare elevato, di 83.761 (qualcuno si è mai chiesto se i ragazzi in difficoltà non possano, con la stessa spesa, ricevere un servizio migliore?). Spendere di più o di meno, avere più o meno insegnanti non ha come automatica conseguenza un miglioramento o un peggioramento del servizio offerto dalla scuola: è il modo in cui i soldi sono spesi, è la qualità degli insegnanti che fa la differenza.

Relazione di Mario Castoldi
(docente di Didattica Generale presso l'Università di Torino)

“LA PROFESSIONE DOCENTE E' VALUTABILE”?

Innanzitutto ringrazio i colleghi dell'IRRE Piemonte per l'invito a partecipare a questo incontro e per la possibilità di conoscere il loro lavoro, la loro ricerca su un tema che, come ben sappiamo, è particolarmente caldo ed emergente in questo momento. Un tema che è stato proposto su diversi piani; lo riprende anche il titolo di questa fase delle Relazioni che aprono il Convegno (“*Professione docente: competenze, valutazione e articolabilità del ruolo*”), che mette a fuoco diversi aspetti della questione docente da sottoporre ad analisi e riflessione.

Io, con il mio contributo, vorrei soffermarmi soprattutto su uno di questi aspetti, su una delle tre questioni che sono poste, ovvero quella della valutabilità della professione docente, cercando - più che di dare delle risposte al quesito presente nel titolo - di esplorare alcuni aspetti della questione, di tentare di richiamare una cornice dentro la quale analizzare la questione, e forse dentro la quale anche leggere il contributo che su questo tema è stato dato dalla ricerca promossa dall'IRRE, che oggi pomeriggio verrà poi analiticamente presentato.

In particolare, vorrei centrare il mio contributo su questi tre passaggi:

1. Innanzitutto provare a richiamare alcune logiche valutative dentro cui collocare la questione della valutabilità della professione docente: credo che, in primo luogo, si tratti - prima ancora di riflettere su “come pensare la funzione docente” e di “come pensare la valutazione” - occorra riflettere su quale significato attribuire alla valutazione in rapporto alla professionalità dell'insegnante.
2. In secondo luogo, vorrei mettere a fuoco più specificamente l'oggetto di questa valutazione, ovvero la professionalità docente, ed evidenziare soprattutto alcuni elementi di problematicità che questo oggetto presenta, soprattutto in rapporto all'azione dell'insegnante, all'azione di insegnamento, a quello che rimane comunque il *focus* della valutabilità della professione docente, ovvero l'aula, il cuore, quello che Norman con una metafora indicava come il momento in cui il torero e il toro si incontrano nell'arena, per evidenziare come rappresenti il cuore della qualità del servizio scolastico e quindi anche della funzione docente.
3. Infine vorrei, sulla scorta di questo quadro di problematicità, richiamare quelle che a mio avviso possono rappresentare alcune condizioni per affrontare la questione della valutabilità della professione docente e in particolare presentare anche un esempio di percorso che in qualche modo è congruente con queste condizioni.

1.

Partiamo dal primo aspetto, le logiche valutative dentro le quali collocare la questione.

Mi piace richiamare innanzitutto un contributo di un autore francese, Barbier (pubblicato dalla Loescher col titolo “La valutazione del processo formativo”, se ben ricordo), un contributo in cui questo Autore con molta lucidità, tipicamente francese, richiama due logiche che hanno attraversato il modo di pensare la valutazione in campo formativo.

- Da un lato, quella che lui chiama la “valutazione dei soggetti”. In qualche modo la questione valutativa nasce in campo formativo innanzitutto con la valutazione dei soggetti, in particolare degli studenti: si pone in primo luogo in questa direzione l'esigenza di valutare l'azione formativa, il percorso formativo. Valutazione dei soggetti che Barbier evidenzia come caratterizzata da una determinata logica valutativa, una logica essenzialmente basata su un'istanza di rendicontazione, cioè la valutazione come strumento attraverso cui rendere conto del comportamento, dei risultati ottenuti dal determinato soggetto (che sia lo studente, che sia l'insegnante, che sia la scuola come soggetto collettivo), ed eventualmente sanzionare i suoi risultati in termini sia positivi (di incentivazione) sia negativi (“punitivi”).

Essenzialmente è una logica che tende a ridurre il soggetto che viene valutato ad oggetto della valutazione, a “espropriarlo” del momento valutativo, a considerarlo appunto oggetto della valutazione, a “deresponsabilizzarlo” o comunque a collocarlo nel suo ruolo di oggetto – che sia appunto lo studente, l’insegnante, o il dirigente (a proposito del SI.VA.D.I.S., ad esempio) o la scuola. Barbier evidenzia come dietro a questo approccio valutativo ci sia una logica essenzialmente classificatoria, cioè una logica finalizzata a posizionare, a collocare il soggetto – lo studente, l’insegnante, il soggetto sottoposto a valutazione – all’interno di una possibile articolazione di livelli, all’interno di una classificazione che ovviamente può assumere diverse modalità e diverse forme, dai voti scolastici agli aggettivi o agli avverbi o ad altre modalità di codificazione; ma essenzialmente sottesa c’è una logica di classificazione del soggetto in rapporto a un ideal-tipo, in rapporto a una determinata graduatoria di risultati o di comportamenti.

- Dal punto di vista storico, successivamente a questa logica, inizia a maturare, soprattutto nel campo – dice Barbier – della Formazione Professionale, della formazione in ambito aziendale (almeno inizialmente), la logica che lui chiama di “valutazione delle azioni”, per evidenziare una logica in cui la valutazione viene riconcettualizzata. Lo scopo della valutazione non è più quello di dare dei voti al soggetto, di valutare il soggetto, di classificarlo, ma è quello di regolare l’azione, è quello di intervenire sull’azione, di essere strumento di orientamento dell’azione. Evidentemente questa riconcettualizzazione della valutazione modifica profondamente anche il ruolo dei soggetti, perché il soggetto valutato – o la cui azione è valutata – inevitabilmente diventa parte integrante della valutazione stessa, soggetto cruciale, anche perché la logica che caratterizza questo approccio valutativo è una logica di tipo progettuale, in cui inevitabilmente i confini tra il progettare e il valutare diventano sempre più labili e intrecciati: il valutare diventa una componente della progettazione.

A partire da queste due logiche può essere interessante iniziare a domandarsi dove si colloca la valutazione della professione docente. Per tentare di fare qualche passo più specifico in rapporto a questo tema - considerato che Barbier propone queste logiche in senso più comprensivo ed ampio - volevo riprendere una proposta, un contributo presente in un Quaderno dell’Aran di alcuni anni fa, proprio su questo tema, della valutazione della professione docente, in un periodo (si va a stagioni, no?)... quindi anche l’Aran ha avuto dei periodi in cui si è occupato - anche per eventuali risvolti contrattuali - di questa tematica; poi ci sono dei momenti “di oblio”, seguiti da altri momenti di attenzione. In uno di questi momenti “di luce”, di attenzione su questo tema, l’Aran aveva organizzato una serie di seminari internazionali: in uno di questi, un autore straniero – di cui in questo momento non ricordo il nome – aveva presentato una serie di esperienze connesse alla valutazione della professione docente, realizzate in diversi Paesi sia europei sia extra-europei, per evidenziare – al di là della specificità delle singole esperienze – la presenza in queste diverse esperienze di due modelli, di due approcci con cui pensare la valutazione della professione docente, due approcci che richiamano e contestualizzano le logiche valutative proposte da Barbier.

- Da un lato quello che lui chiama il modello rendicontativo, un modello ad esempio presente nei vari Paesi che lui citava, ricordo soprattutto Paesi di lingua inglese, quindi l’Inghilterra, gli Stati Uniti – c’erano anche altri esempi che in questo momento non ricordo. Un modello in cui essenzialmente la valutazione del docente tende a collocarsi in una logica di responsabilità contrattuale, cioè diventa un elemento che definisce il contratto di lavoro dell’insegnante, l’insieme dei diritti e dei doveri che reggono la sua azione, e quindi diventa strumento di verifica e di sanzione – ancora una volta in positivo o in negativo – rispetto al ruolo docente. E’ un modello che – si evidenzia in questo repertorio – generalmente si caratterizza: per un *focus* prevalente sui risultati, in particolare sui risultati di apprendimento, che diventano l’indizio, l’evidenza cruciale attraverso cui valutare l’insegnante e il suo operato; per una prospettiva prevalentemente esterna, in cui la valutazione è affidata essenzialmente a soggetti esterni – che siano l’ispettore piuttosto che

un soggetto che si pone esternamente rispetto alla responsabilità formativa (anche la Francia ad esempio era citata all'interno di questo tipo di approccio); per un approccio prevalentemente quantitativo, del resto legato anche alle implicazioni contrattuali che questo tipo di modello comporta, che richiedono anche di avere elementi di "quantificazione" per poter premiare o non premiare i diversi docenti.

- A questo modello, a questa panoramica, viene contrapposta, o comunque proposta, una seconda panoramica di paesi (tra questi ricordo il Giappone e alcuni paesi scandinavi che venivano citati), in cui si evidenzia un modo di pensare la valutazione della professione docente in una logica di sviluppo professionale, essenzialmente una logica formativa, cioè in cui la valutazione diventa strumento del percorso professionale del docente. Una logica quindi che tende a enfatizzare la responsabilità professionale del docente più che la dimensione strettamente contrattuale, tende a "schiacciare soprattutto questo pedale" del ruolo docente, e quindi inevitabilmente tende a modificare anche le modalità della valutazione: l'attenzione tende a spostarsi sui processi più che sui risultati, quindi sulle azioni effettivamente messe in campo dall'insegnante (le azioni didattiche, le scelte educative, i comportamenti professionali); la prospettiva tende a spostarsi più verso l'interno, quindi verso un coinvolgimento attivo del docente nel processo valutativo, proprio in una logica formativa di specchio, di valutazione come strumento attraverso cui riconoscersi e riconoscere i propri pregi e i propri difetti.

Ecco, mi pare che – dal punto di vista delle logiche valutative – una prima questione che mi interessava porre andava proprio in questa direzione: dove pensare, come pensare la valutazione della professione docente, dentro quale logica valutativa pensarla, alla luce di una panoramica che, come vediamo, evidenzia modalità profondamente diverse di pensare questo momento.

2.

Per spostare più specificamente l'attenzione sull'oggetto della nostra valutazione, ovvero in particolare l'azione dell'insegnante, l'azione di insegnamento, mi interessa soprattutto richiamare gli elementi di problematicità che quest'azione presenta, per farla diventare oggetto, per assumerla come oggetto di una valutazione, di una verifica "formalizzata" della sua qualità, della sua efficacia. Richiamo brevemente alcuni elementi che mi sembra caratterizzino questa peculiarità, questa specificità, perché credo che debbano essere assunti come elemento di consapevolezza nel momento in cui ci si pone la questione della valutabilità della professione docente.

- Innanzitutto il suo *carattere processuale*: la difficoltà – tipica di qualsiasi organizzazione di servizio – di separare il processo di erogazione del servizio dal prodotto, la contestualità che caratterizza il servizio – e quindi anche i servizi formativi – dal momento della produzione al momento del consumo, cioè il processo di insegnamento/apprendimento come una diade inseparabile. Questo evidentemente comporta una serie di problematiche dal punto di vista valutativo, come la possibilità di isolare il risultato dell'azione formativa, il prodotto dell'azione formativa.
- In secondo luogo, la sua *dimensione contestuale*, sempre situata: la qualità dell'azione docente non può che essere una qualità situata, una qualità al minuscolo, non al maiuscolo, "situata" nel senso di riferita sempre a un determinato contesto, a una determinata storia, a un certo percorso formativo, a una certa classe di allievi e a una sua certa caratterizzazione, a una determinata intenzionalità che nell'insieme caratterizzano l'azione dell'insegnante.
- In terzo luogo, la *dimensione comunicativa*, che caratterizza la relazione educativa in quanto tale e che quindi comporta un intreccio inestricabile tra la gestione del contenuto e la dimensione della relazione, che ancora una volta presenta – dal punto di vista valutativo – una serie di problematiche, di difficoltà a rendere visibile, evidente la dimensione della relazione per sua natura "sotto traccia", per sua natura

elemento spesso implicito, latente, che caratterizza una relazione comunicativa e in particolare una relazione educativa.

- Un altro elemento di problematicità lo collocherei nella sua *natura pragmatica*: l'azione di insegnamento è un'azione funzionale ad un certo risultato – il raggiungere determinati apprendimenti. D'altro canto, come sappiamo, non c'è una relazione causale tra questi due elementi – tra la qualità dell'insegnamento e i risultati di apprendimento: ci sono una serie di problematicità che evidenziano questa relazione, che tra gli altri sono state messe in risalto – forse prima di altri – da Piero Romei, che, come saprete, è recentemente scomparso (e mi permetto di approfittare di questo richiamo anche per riconoscere la stima che mi legava all'uomo e al suo pensiero). Questo problema di natura pragmatica evidenzia ancora una volta una problematicità: quanto possiamo assumere i risultati di apprendimento come elementi connessi alla qualità dell'insegnamento? Che relazione si viene a creare tra queste due dimensioni?
- Un altro elemento riguarda la *natura plurale dell'azione didattica*: è un'azione che generalmente si rivolge a un gruppo, non a un singolo, e quindi questo è un ulteriore elemento di “complessificazione” della nostra osservazione. Non è un precettore, l'insegnante: è un soggetto che deve gestire un gruppo con la sua inevitabile pluralità e complessità.
- Infine, la sua natura istituzionale: non è un precettore anche perché agisce il suo ruolo all'interno di un contesto istituzionale, che ha le sue regole, i suoi riti, i suoi miti; e quindi la valutazione dell'insegnante non può essere separata dal *setting istituzionale* dentro cui si va a collocare.

Si tratta di una serie di elementi di criticità che mi piaceva richiamare, per evidenziare quella che mi sembra la questione di fondo in merito alla valutabilità della professione docente, ovvero quella che Hopkins – in un testo dell'OCSE che ha come titolo proprio “Valutare l'insegnamento” – richiama come la tensione strutturale tra la natura analitica e statica di un sistema di indicatori, quindi di uno strumento di descrizione e di valutazione di un certo fenomeno, e il carattere globale e dinamico del processo educativo. Esiste una tensione strutturale, dice Hopkins, tra il modello inteso come formalizzazione dell'azione dell'insegnante, del ruolo valutativo e sua valutazione, e l'azione, inevitabilmente dinamica e globale, come ci richiama Hopkins. Una tensione che possiamo riconoscere su diversi piani (sono qui ripresi alcuni elementi ; anche per brevità non sto a richiamarli uno per uno, mi interessa solo evidenziare gli ultimi due):

- essenzialmente il modello richiama un approccio nomotetico alla conoscenza, il tentativo di creare delle generalizzazioni, di definire degli standard di riferimento sulla cui base andare poi a valutare il caso, il singolo caso, laddove l'azione è per sua natura idiografica, contestuale, situata, sempre riferita a un determinato contesto;
- il modello tende a “raffreddare” – comunque lo vogliamo pensare – il nostro oggetto, che inevitabilmente, nel suo carattere dinamico e globale, rifugge da qualsiasi tentativo di “raffreddamento” e di formalizzazione.

Evidentemente ci muoviamo dentro questa tensione, nella pretesa o nello sforzo di valutare la professione docente.

3.

Rispetto a questi elementi di problematicità, vorrei tentare – in questa seconda parte del mio intervento – di prestare attenzione a una parte più “costruttiva”, oltre che problematica, cioè tentare di richiamare qualche punto di riferimento attraverso cui affrontare la questione che ho cercato di porre, sia dal punto di vista dell'approccio valutativo, sia dal punto di vista della valutabilità della professione docente.

Un primo richiamo che mi preme fare – al di là dei limiti che come dicevamo qualsiasi modello presenta – è una proposta di valutazione della professione docente di un autore, Mitzel, che ha il

pregio di richiamare un approccio sistemico alla valutabilità della professione docente, quindi di tentare di recuperare quella dimensione di globalità che prima evidenziavamo. E' una proposta che essenzialmente richiama l'esigenza di pensare la valutazione del ruolo docente come interazione tra un insieme di variabili, tra un insieme di dimensioni, che Mitzel riconduce a quattro elementi (richiamando del resto modelli valutativi utilizzati anche su altri aspetti, oltre che quello della professione docente):

- da un lato le *variabili contestuali*, per richiamare alcuni elementi del contesto "d'esercizio" dentro cui si colloca l'azione del docente;
- dall'altro le *variabili di risultato*, che evidentemente, al di là dei rapporti di causalità - o di casualità! - che caratterizzano questa relazione, sono comunque elementi imprescindibili;
- dall'altro lato *variabili di processo*, che Mitzel tende a richiamare sia in rapporto all'aula, che rappresenta il cuore della qualità del ruolo docente, sia in rapporto a un'interpretazione del ruolo docente che - come ben sappiamo - fuoriesce anche dalle pareti dell'aula e riguarda il coinvolgimento e l'azione all'interno del contesto scolastico;
- infine rispetto alle *variabili* che lui chiama "predittive", quindi *all'analisi delle competenze professionali dell'insegnante*, che del resto è uno degli aspetti che è stato anche esplorato nella ricerca dell'IRRE Piemonte.

Mi sembra un punto di riferimento tra gli elementi di interesse, proprio perché punta a richiamare le relazioni tra questi elementi, l'esigenza di pensare la valutabilità della professione docente all'interno delle relazioni tra questi aspetti.

Un altro elemento su cui vorrei chiudere questo mio contributo riguarda alcune condizioni di esercizio: alla luce delle problematiche evidenziate, a quali condizioni possiamo "assumere la sfida", accettare la sfida della valutabilità della professione docente? Io ne richiamo alcune, che evidentemente sottolineano anche un certo approccio alla questione (non è l'unico possibile, è sicuramente quello in cui mi riconosco di più).

- Da un lato, una prospettiva di sviluppo professionale. *Io credo che la valutabilità della professione docente non possa che collocarsi dentro una prospettiva che evidenzi in primo luogo la funzione di sviluppo professionale che la valutazione assume.* Questa mi sembra una partita molto significativa, molto interessante, in qualche modo avviata dal punto di vista culturale - già intorno al 2000 - in particolare dall'ispettore Dutto, quando era responsabile del Dipartimento della Formazione nell'ambito del Ministero. Adesso ci è ritornato al Ministero, quindi chissà che, anche se con un ruolo un po' diverso, non riprenda questo modo di pensare lo sviluppo professionale in senso molto ampio, molto largo, molto innovativo rispetto a come è pensato normalmente nella scuola, dentro il quale quindi collocare il momento valutativo come momento chiave di una logica di sviluppo professionale, di crescita professionale.
- Un secondo elemento che evidenzerei è il *mantenere il baricentro sull'insegnante*: il baricentro della valutazione non può che assumere l'insegnante come architrave, come punto focale; *non si può prescindere dal punto di osservazione del docente*, proprio in quanto implicato nell'azione formativa e in quanto soggetto che inevitabilmente diviene cruciale per la valutazione della sua azione, del suo ruolo.
- In collegamento con questo richiamerei l'importanza del confronto intersoggettivo: in una logica di questo tipo, il valorizzare la *valutazione tra pari* come elemento su cui impostare un impianto di valutazione della professione docente. E' del resto una strada già utilizzata anche in altri Paesi. Anche lo stesso Mario Comoglio - in particolare, mi pare, nei testi tradotti - su cui pensare modalità di supervisione, di valutazione tra pari, come strumento chiave su cui pensare la valutazione del ruolo docente.

- Altra condizione, il *carattere situato del giudizio*: gli ideal-tipi ci possono affascinare, ma credo che siano fuori luogo, quando parliamo di valutazione della professione docente; possiamo tutt'al più assumere dei modelli di riferimento, delle chiavi di lettura, ma sempre in una prospettiva di contestualizzazione del giudizio.
- In collegamento con questo, richiamo quello che è un principio chiave della ricerca valutativa di tipo qualitativo (e che quindi inevitabilmente risulta congruente anche con l'oggetto di cui stiamo parlando), ovvero il "*principio di triangolazione*": *la necessità di pensare la valutazione del ruolo docente attraverso un confronto tra più prospettive*, tra più punti di vista, sapendo che la qualità è sempre plurale, non c'è un solo modo di "analizzare" il ruolo docente.
- Infine, *una visione sistemica*, proprio alla luce dello stesso approccio, della stessa proposta di Mitzel che prima richiavo.

Per tentare di dare qualche elemento di maggiore concretezza, rispetto anche a queste condizioni, volevo molto velocemente chiudere richiamando un'esperienza realizzata con l'IRRE Lombardia negli anni scorsi, il cui titolo era "*l'efficacia dell'insegnamento*", una ricerca che ha tentato di muoversi proprio a partire da alcune di queste condizioni e di costruire un "dispositivo" valutativo che fosse congruente con queste premesse.

Il progetto, che veniva indicato come "Progetto Efficacia dell'Insegnamento" (ma per questioni di tempo non mi interessa analizzarlo specificamente, anche perché di modelli ne abbiamo fin troppi), innanzitutto assumeva una visione di sistema – attraverso cui pensare la valutazione dell'efficacia dell'insegnamento – individuando più piani, in termini di cerchi concentrici, che partivano dall'aula (dall'azione di insegnamento), per richiamare una serie di altre dimensioni di sistema, di relazione, che già prima abbiamo richiamato.

Oltre al *principio della complessità*, che veniva ripreso dal modello proposto, un altro principio chiave della proposta voleva essere il *principio di flessibilità*, cioè – a proposito del carattere situato del giudizio – il richiamare, come criteri chiave attraverso cui valutare l'azione docente, essenzialmente dei criteri di contestualizzazione: quindi, da un lato la significatività dell'azione docente (negli aspetti metodologici, relazionali ecc. ecc.), in rapporto ai contenuti dell'insegnamento, alle singole discipline, ai singoli saperi; dall'altro lato la congruenza, in rapporto all'intenzionalità che il docente – o l'équipe docente – si è posta; dall'altro lato l'adeguatezza in rapporto ai soggetti di apprendimento; infine la coerenza in rapporto alle scelte collegiali, assumendo la relazione tra il singolo e la collegialità come elemento chiave dentro cui si gioca (nel *setting* istituzionale) la funzione docente. Come vedete, sono tutti parametri di contestualizzazione, cioè che assumono un'idea di qualità relativa, contestualizzata in rapporto ai diversi contesti.

A partire da queste premesse, si proponeva un percorso formativo, una valutazione che di fatto era innanzitutto un percorso formativo. Un percorso che aveva, come passaggi chiave:

- innanzitutto un lavoro con l'équipe docente (con l'équipe, quindi con il consiglio di classe o con l'équipe dei docenti), un lavoro preliminare centrato sull'idea di insegnamento e di qualità dell'insegnamento che nell'équipe emergeva;
- in secondo luogo prevedeva una forma di "indagine empirica", sia attraverso forme di osservazione e di auto-osservazione in aula, sia attraverso l'esplorazione del punto di vista dei genitori degli studenti, rispetto alla qualità dell'insegnamento, agli aspetti che venivano proposti;
- infine prevedeva, come momento di sintesi, ancora un momento di gruppo (dell'équipe o del consiglio di classe), in cui mettere a sintesi i dati proposti e utilizzarli in chiave progettuale.

L'impianto che veniva proposto era essenzialmente un impianto plurale: l'impianto valutativo sotteso a quanto ho detto era essenzialmente un impianto plurale, cioè un impianto che puntava a mettere in relazione e ad analizzare le coerenze e le incoerenze tra diversi punti di vista con cui osservare l'insegnamento. Come dicevo, il risultato di questo lavoro è una logica di sviluppo professionale: voleva essenzialmente essere un "patto regolativo", cioè una serie di indicazioni da

utilizzare in chiave progettuale. L'ho soltanto richiamato - molto velocemente – perché più che altro aveva solo lo scopo di tentare di esemplificare alcuni concetti che avevo cercato di evidenziare.

Vorrei chiudere semplicemente segnalando questo: mi sembra innanzitutto – quella della valutabilità della professione docente – una sfida culturale, prima ancora che strutturale. Cioè prima ancora che un problema di contratto, di norme e di profilo giuridico, credo che ci sia innanzitutto un problema culturale.

Mi piace quindi chiudere con una citazione di Vittorio Foa (fuori contesto, perché non mi risulta che si sia occupato di valutazione del docente, però non si sa mai!), che mi sembra che colga bene il senso di questa sfida culturale: “Nel corso di un secolo – dice Vittorio Foa in questa sorta di autobiografia – quasi interamente vissuto, ho spesso creduto di trovarmi a una svolta epocale; poi non era vero niente: una svolta epocale si ha quando non cambiano solo le cose, ma anche le teste per capirle”.

Relazione di Rosario Drago, Dirigente presso il Dipartimento dell’Istruzione della Provincia Autonoma di Trento

1.1 Un mestiere al bivio

Il mestiere dell’insegnante é a un bivio.

Di fronte alle aspettative sempre più pressanti verso sistema educativo e la crescente complessità delle società sviluppate, delle due cose l’una:

- a) gli insegnanti si trovano gradualmente e progressivamente espropriati del mestiere a vantaggio di quello che si può chiamare il *sistema esperto*, cioè l’insieme delle persone che *pensano* la pratica pedagogica senza esercitarla, che concepiscono o realizzano i curricula, la programmazione didattica, gli strumenti e i metodi di insegnamento e di valutazione, le tecnologie educative e che pretendono di imporre agli insegnanti metodi efficaci di insegnamento. É la via della *proletarizzazione*.
- b) oppure gli insegnanti diventano professionisti, orientati alla soluzione dei problemi, autonomi nella trasposizione didattica e nelle scelte delle strategie pedagogiche, capaci di lavorare insieme nel quadro delle organizzazioni educative e delle *équipes* pedagogiche, capaci di organizzarsi per la loro formazione continua. É la via della *professionalizzazione*.

Queste due linee evolutive sono ambedue possibili. Esse rinviano a due modelli differenti e in larga misura contrapposti di funzionamento e di modernizzazione dei sistemi educativi. Il futuro non è segnato: dipenderà dalle strategie degli attori presenti sul campo: governi, specialisti, istituzioni formative, amministratori, associazioni professionali e sindacali.

1.2 Perché cambiare?

Da almeno vent’anni, i sistemi educativi europei e quelli dei maggiori paesi industrializzati oscillano tra due modelli di gestione, di cui uno solo appare ancora dominante.

L’OCSE osserva che la tendenza prevalente, nelle attuali politiche dell’educazione, è quella dell’insegnante *a competenza minima*. Secondo questo modello, l’insegnamento è considerato puramente e semplicemente come una sistema di trasmissione. Le decisioni su ciò che bisogna insegnare e come deve essere insegnato sono prese a livello del *management*, al di fuori della classe e della scuola, e include la prescrizione di un programma scolastico dato. Il lavoro dell’insegnante é in sostanza finalizzato alla trasmissione di questo programma il più efficacemente e completamente possibile. In tale contesto, è facile valutare gli insegnanti; dipende da come questa trasmissione viene effettuata. La loro formazione é finalizzata a rimediare alle loro deficienze in questa azione esecutiva. La formazione iniziale richiesta da questo modello é limitata ad assicurare un livello sufficiente di conoscenze (che, almeno, ne sappia più degli allievi) e un minimo di competenze didattico pedagogiche. L’aggiornamento è utilizzato periodicamente per rivedere queste conoscenze, e per correggere e rimediare agli errori di coloro che vanno al di sotto degli standard ritenuti implicitamente accettabili.

Il secondo modello, identificato con il termine di *professionalismo*, colloca l’insegnante al centro del processo di miglioramento della qualità dell’educazione.

Gli insegnanti, individualmente o in gruppo:

- sono responsabili dell'analisi dei bisogni della scuola;
- sono in grado e impegnati a discutere apertamente, non solamente tra di loro, ma con le parti legittimamente interessate, le possibili soluzioni oppure gli sviluppi auspicabili;
- e sono anche in grado di prendere decisioni su ciò che bisogna fare e su *come* farlo per assicurare la realizzazione e il successo delle iniziative intraprese.

In questo caso, gli insegnanti vengono considerati come dei *leader* innovativi, capaci di migliorare se stessi, di analizzare le proprie azioni, di identificare e interpretare i bisogni degli studenti, di dare risposte, e infine, di valutare i risultati dei loro interventi e delle loro decisioni.

E' evidente che i due modelli richiedono qualità abbastanza diverse, e diverse sono la formazione iniziale e in servizio.

Ma la situazione non é statica. In ciascuna società si osserva un movimento pendolare, perché il mestiere dell'insegnante é alla ricerca di se stesso ed é il risultato di un continuo processo di aggiustamento e adattamento. Infatti, gli insegnanti sono troppo qualificati perché posano essere inquadrati tra i semplici esecutori, come gli operai di un'azienda, ma troppo poco per riconoscere loro autonomia e responsabilità pari a quella, ad esempio, dei medici. Questo stato di *semi-professionismo* potrebbe comunque portare a un'autonomia chiaramente definita, minore di quella dei medici, ma apertamente rivendicata, accordata e mantenuta all'interno di limiti ben definiti, sull'esempio delle professioni infermieristiche.

Ma nel campo dell'educazione non é così. Perché? Senza dubbio perché gli insegnanti giocano una pluralità di ruoli: quelli del medico, del personale infermieristico ed anche quelli delle professioni del sociale. La divisione del lavoro nell'insegnamento non é comparabile a quella del settore sanitario, nonostante la sua complessità. A scuola ogni insegnante fa tutto. L'insegnamento mette insieme le funzioni più semplici – sorvegliare, vigilare gli alunni, preparare e distribuire materiali – con le più complesse, come quelle connesse al compito di far apprendere chi non può farlo da solo.

1.3 Un semi professionalismo ambiguo

La stessa semi-professionizzazione del mestiere dell'insegnante é ambigua: l'autonomia relativa degli insegnanti va considerata come un dato stabile? Oppure una tappa nel processo di completa professionalizzazione? Oppure, al contrario, come una eredità del passato, ultimo stadio di una regressione verso la completa dipendenza?

L'incertezza delle tendenze in atto riguarda l'eterogeneità della condizione degli insegnanti, ma ancora più la natura stessa del loro mestiere:

1. è un mestiere artigianale ancora largamente afflitto dalla solitudine, poco inserito nel gruppo, debolmente integrato in una divisione del lavoro concordata tra pari. A torto o a ragione, l'insegnamento é in gran parte considerato come un atto volontario. Il problema della sua autonomia e della sua responsabilità non si pone a proposito di ciascuna delle azioni professionali per una semplice ragione, cioè per il fatto che sono difficilmente visibili al di là della ristretta cerchia degli allievi, testimoni poco influenti, comunque, molto meno influenti dei pazienti di un ospedale o degli utenti dei trasporti pubblici;

2. al contrario degli specialisti come gli infermieri o le assistenti sociali, dei programmatori, dei lavoratori del sociale (e di altri mestieri fondati sulla relazione a due) gli insegnanti non sono sistematicamente inseriti in un sistema composto da professionisti più qualificati di loro dal punto di vista scientifico e tecnico. L'inquadramento é invece gerarchico, é assicurato dai capi di istituto usciti dai loro ranghi, la cui formazione a queste funzioni specialistiche é ancora poco strutturata, quando non é totalmente assente;

3. da questo elemento e a ragione della struttura stessa della scuola, il mondo dell'insegnamento vive ancora largamente riflesso su se stesso: quasi tutti i responsabili sono stati o sono ancora insegnanti. Questa é la loro esclusiva esperienza di lavoro, non hanno l'abitudine alla gestione delle competenze, alle problematiche dell'autonomia e del controllo tipiche delle imprese;
4. ciascun sistema scolastico controlla – attraverso la sua stessa organizzazione e *validazione* – la formazione dei propri insegnanti. Si pensa di garantire l'ortodossia delle pratiche attraverso la “normalizzazione” o standardizzazione della formazione, ciò che esonera spesso dal mettere in campo procedure di selezione del personale e di regolazione delle attività;
5. non é favorita – né si é mai discusso di farlo - la mobilità professionale degli insegnanti tra sistemi educativi di paesi diversi, e, all'interno di essi, tra il settore privato e quello statale. Ciò impedisce la crescita di standard professionali veramente riconosciuti;
6. la pressione delle autonomie locali esalta le diversità. Anche se la scuola é una istituzione nazionale, deve rendere conto alla comunità locale, si adatta alle attese delle autorità, dei genitori, degli imprenditori;
7. la scuola non ha una tradizione di riflessione sul proprio lavoro: lo sviluppo delle organizzazioni, l'innovazione, il ruolo dei quadri intermedi, il decentramento, la gestione per progetti. É da poco tempo che queste idee, prevalentemente di provenienza aziendale o da altre amministrazioni pubbliche, sono penetrate nel mondo scolastico;
8. il ciclo di vita di un insegnante resta un problema strettamente personale; non é ancora oggetto di una ricerca in termini di carriera, rinnovamento, congedo di formazione, mobilità, riconversione o promozione. Ciascuno gestisce la sua vita come può, l'istituzione conosce solo la carriera amministrativa, cioè l'anzianità e l'uscita dall'insegnamento.

Questi fattori diversi non costruiscono certo a chiarire lo statuto del mestiere e la sua possibile evoluzione dal punto di vista della professionalizzazione.

Tuttavia, lo sviluppo di un mestiere non é un destino né può sfuggire all'azione umana. Dipende dalle *visioni*, dai sogni e dalla strategie dei principali interessati. Essi trovano senza dubbio il loro tornaconto nell'ambiguità del mestiere dal punto di vista dell'autonomia e del controllo. Ciascuno gioca sue due tavoli: a seconda della convenienza gli insegnanti rivendicano la loro autonomia o la rifiutano; di contro le autorità scolastiche la concedono, oppure l'impongono, poi la negano, a seconda delle contingenze.

E' un gioco comune a tutte le organizzazioni, ma nella scuola raggiunge il massimo grado.

1.4 Efficacia e democratizzazione: la stessa sfida?

Perché questo *piacevole* compromesso tra autonomia e dipendenza non dovrebbe durare ancora per qualche decennio?

A dire il vero, niente assicura che sia condannato a morte: gli attori in grado di conservare questo sistema sono molto più numerosi di quelli che lo vogliono cambiare. Possiamo comunque pensare che le società sviluppate siano oggi costrette a turbare questo adattamento conservatore, dato che continuano a manifestare verso i loro sistemi scolastici attese crescenti e senza paragone nella storia. E' ragionevole attendersi una mobilitazione massiccia e durevole dei governi, degli ambienti politici e delle opinioni pubbliche in questo senso? Forse, é più probabile che le crisi economiche, l'evoluzione geopolitica del pianeta, i problemi ambientali o le difficoltà della coesistenza urbana impongano altre priorità e che la scuola sia ancora "dimenticata" per qualche anno: dopo tutto, essa funziona. Ma non é affatto escluso che la pressione sui sistemi educativi si mantenga alta, si definisca meglio, e che i critici siano sempre meno soddisfatti delle risposte vaghe o dilatorie alle domande e alle critiche formulate. A partire dalla constatazione della difficoltà crescente di inserimento professionale dei giovani e dalla impressione, più inquietante ancora, che, all'uscita

della scolarizzazione di base, una frazione importante di ragazzi non é in grado di leggere decentemente.

Anche coloro che hanno a lungo lottato per la democratizzazione dell'insegnamento possono a buon diritto restare scettici: questa ricerca di efficacia e di efficienza riguarda tutti o è riservata solamente ad una élite solo un po' più allargata rispetto a un tempo? Quando le classi sociali che hanno contrastato la democratizzazione in nome di una scuola elitaria sostengono l'idea di una scuola efficace, dimostrano una sincera volontà di elevare il livello della formazione o dissimulano semplicemente il fatto di chiedere alla scuola di fare *meglio con meno*? Il linguaggio dell'efficacia e dell'efficienza, più manageriale che pedagogico, è sufficiente a trasformare una idea di sinistra - l'accesso universale all'istruzione - in un oggetto *apolitico*, cioè in un credo liberale?

Cerchiamo di semplificare: le classi dirigenti delle società sviluppate non possono che essere divise in materia di politiche scolastiche.

É vero: l'accesso universale all'istruzione minaccia la trasmissione dei privilegi, nella misura in cui accresce la concorrenza a detrimento dei ragazzi usciti dalle classi sociali favorite e contribuisce a democratizzare la società. Una parte dei conservatori hanno delle buone ragioni per combatterla e per denunciare l'egualitarismo, l'abbassamento della qualità, ecc. Queste logiche di perpetuazione della dote familiare e della riproduzione dell'ordine sociale non sono affatto scomparse, ma esse si scontrano, - dopo la seconda guerra mondiale, - con gli imperativi della concorrenza e della modernizzazione dell'economia internazionale. Una classe dirigente che fosse stabilmente e permanentemente conservatrice in questo campo non farebbe che scavarsi la fossa. Per mantenere lo sviluppo e la crescita e quindi i privilegi di coloro che ne beneficiano di più, è fondamentale sfruttare i "giacimenti dei talenti", investire nella formazione di tutti, in modo da aumentare il contributo dei lavoratori, dei consumatori e degli elettori allo sforzo di modernizzazione e di competizione economica.

A questi fattori si aggiunge l'azione delle forze della socialdemocrazia europea, per le quali la democratizzazione dell'istruzione non è solo un investimento, ma una questione di giustizia sociale e di uguaglianza. Esse, nel corso degli ultimi decenni, si sono esercitate nel governo di numerosi paesi europei. Senza fare miracoli, hanno introdotto nei sistemi scolastici molte idee innovative (scuola media unica, tempo pieno, integrazione degli handicappati, progetto di istituto, ecc.) poi, poco a poco, assimilate da maggioranze politiche anche assai diverse. Le condizioni dell'economia mondiale, le ripetute recessioni, gli errori di gestione, la resistenza del personale, le idee troppo semplicistiche non permettono un bilancio positivo di queste politiche volontaristiche. É certo che esse hanno favorito l'elevazione del livello globale dell'istruzione (in senso generale), senza però che vi sia stata una reale riduzione dell'ineguaglianza delle opportunità secondo l'origine sociale, culturale o etnica.

Le classi medie, infine, hanno a lungo collaborato alle politiche della liberalizzazione degli accessi, finché ne hanno avuto un certo interesse: raggiunto il risultato dell'entrata dei propri figli all'università, hanno dimostrato di trascurare questo obiettivo e sono diventate anch'esse conservatrici: conservano il guscio delle politiche democratiche ma alimentano l'immobilismo, occultato dietro pedagogie oniriche, cioè non realizzabili.

1.5 Nuove attese e cambiamenti

A dispetto della diversità dei paesi e delle fluttuazioni congiunturali, esiste una tendenza di fondo: di decennio in decennio, l'attesa verso la scuola è caratterizzata dalla domanda di *competenze* e, insieme, di *socializzazione*. Non è più sufficiente il canone tradizionale (leggere, scrivere e far di conto). Queste competenze rimangono fondamentali. Ma quando si valuta l'efficacia del sistema dal numero degli abbandoni, ciò significa che dalla scuola ci si aspetta molto di più. Si pretende una cultura generale molto più estesa e si sostiene - almeno nei testi ufficiali - l'acquisizione non

solamente di conoscenze, ma anche di competenze e di capacità di anticipazione, di adattamento, di comunicazione, di ragionamento e di cooperazione.

La scuola è all'altezza di queste attese,? I critici, più o meno ingiustamente, e, in modo più generico, le organizzazioni internazionali, suggeriscono un giudizio che oscilla tra l'insufficiente e l'appena sufficiente.

Il deficit cronico e crescente dei bilanci pubblici confonde le carte e fa dubitare della credibilità di questi giudizi.

In effetti, quasi dappertutto, la sfida è duplice:

- si chiede al sistema educativo di *fare meglio con meno* risorse, e in ogni caso di rinunciare all'aumento continuo del budget, al quale ci si era abituati in epoche di sviluppo;
- nello stesso tempo, si chiede alla scuola un rendimento non solo stabile, ma crescente, in termini di tasso di scolarizzazione e di numero dei diplomati, ma anche in termini di competenze reali raggiunte.

Se queste pressioni sono destinate a durare, tutte insieme o in successione, se ne desume una sola cosa: la scuola *non ha più diritto allo status quo*. La scuola deve accettare non solamente qualche nuova riforma dei programmi o degli ordinamenti, ma accettare ben altro: profonde trasformazioni nelle pratiche pedagogiche e nel suo funzionamento.

In che modo? Possiamo a questo proposito richiamare i due scenari che abbiamo descritto a proposito degli insegnanti:

- a) l'accentuazione del movimento verso una *professionalizzazione completa*,
- b) una accresciuta dipendenza dal *sistema esperto*, un inquadramento impiegatizio più rigido.

Niente è scontato, tutto dipenderà dalle strategie degli attori attuali, e, prima di tutto, dagli stessi insegnanti.

Ma, prima di tornare su questo punto, cerchiamo di approfondire gli scenari dal punto di vista della formazione degli insegnanti, del funzionamento delle scuole e del processo di innovazione.

Comunque, è tra queste due alternative molto distanti una dall'altra (non conciliabili) che oggi oscilla il mestiere dell'insegnante.

Tra le due si tratta di scegliere.

1.6 La proletarizzazione come effetto perverso e secondario della centralizzazione

“Proletarizzazione”. Il termine è forte ed evoca la condizione operaia del secolo scorso piuttosto che la sorte di lavoratori qualificati del settore terziario che, senza ignorare che sono degli impiegati, vogliono accreditare l'idea di esercitare una professione liberale e credono di lavorare come degli artigiani indipendenti.

La “proletarizzazione” non è, nel nostro caso, una questione di sviluppo economico, anche se la condizione economica e l'occupazione degli insegnanti è sovente precaria. La “proletarizzazione” che potrebbe prospettarsi non è destinata a trascinare gli insegnanti a livello della condizione operaia o dei lavoratori manuali.

Essa riguarda una *deprivazione* del mestiere più simbolica che reale.

1.7 Una autonomia clandestina

Nei paesi sviluppati, l'evoluzione del lavoro industriale ha fatto sì che i proletari moderni non si sporchino più le mani nelle officine o nelle profondità di una miniera come nel secolo passato. Ma

gli operai godono oggi di un maggiore potere sulle finalità, le condizioni, i metodi e i prodotti del loro lavoro? Per nulla.

La relativa autonomia degli operai e degli impiegati non qualificati li colloca comunque e stabilmente in uno stato di dipendenza:

- il capo controlla la regolare gestione dei gesti professionali e valuta i rendimenti;
- l'ufficio studi sviluppa le procedure di lavoro, imposte da coloro che le hanno concepite, che le considerano ottimali e che hanno il potere di tradurle in norme e regolamenti;
- le tecnologie richiedono ai lavoratori ritmi, cadenze e gesti precisi. Non solo, - soprattutto con l'introduzione dell'informatica e l'automatica, - le tecnologie richiedono anche un modo di percepire la realtà, di pensare e di reagire;
- una divisione dei compiti che fa di ciascuno un pezzo interscambiabile in un dispositivo che lo domina.

Tutto ciò, si dirà, riguarda l'industria, ed eventualmente il settore informatico del terziario. Forse, i sistemi educativi sfuggono a questi meccanismi, in ragione della natura stessa del lavoro dell'insegnante e dell'azione pedagogica. Come sarebbe possibile privare l'insegnante della sua autonomia?

A questo riguardo le rappresentazioni sono divergenti.

Certi insegnanti non si considerano affatto lavoratori qualificati e autonomi; essi si compiacciono di essere docili esecutori di un compito che è stato precisamente definito: i programmi, le procedure e il calendario della valutazione formale, gli orari e la disposizione degli spazi, il regolamento della scuola, le direttive dell'autorità e del sindacato, le didattiche imposte o raccomandate, i metodi di insegnamento ufficiali o i prodotti dell'editoria scolastica. Le direttive e i controlli non fanno piacere a nessuno, ma una parte degli insegnanti pensa che tutto ciò sia nell'ordine delle cose. Essere sottomessi a una autorità non li indigna, non si sentono minacciati nella loro stima dalle ingiunzioni o dai consigli che provengono dagli specialisti o dalla gerarchia amministrativa. Ma questo non significa che li rispettino: come i soldati in tutti gli eserciti del mondo, come gli impiegati poco qualificati in tutte le imprese, gli insegnanti "se la cavano", "se la sbrigano", si difendono con l'ironia, si lamentano in silenzio, attendono che cambi il Ministro, oppure che si calmi, e che la burocrazia dimentichi le proprie istruzioni e che i pedagogisti di turno mandino al rogo gli idoli che hanno adorato.

In sostanza questi insegnanti agiscono secondo un calcolo razionale, mantengono la scarsa trasparenza delle loro pratiche lavorando in solitudine, a porte chiuse, con la complicità di coloro che sono incaricati di controllare il loro lavoro.

Questi insegnanti non vogliono né rivendicata autonomia, a loro è sufficiente questa piccola libertà un po' vigilata.

Altri insegnanti si difendono in modo diverso.

Essi dicono di sentirsi molto liberi nelle loro azioni professionali e non immaginano nemmeno che questa loro libertà sia negoziabile con qualcun'altro. Sono quelli che ripetono continuamente che nella loro classe "sono i soli padroni" e fanno quello che vogliono. Si capisce che questa libertà, peraltro rilevante, esiste solo se dissimulata, coperta dalla scarsa trasparenza delle pratiche di insegnamento. Certi insegnanti "non fanno la grammatica", "non danno compiti a casa", "non rispettano il programma", come certi operai non rispettano le consegne e si prendono le loro libertà dalle direttive dell'ufficio tecnico e del regolamento. Poiché talvolta i genitori, i colleghi, la burocrazia possono occuparsi della cosa, la prudenza è d'obbligo. Siamo comunque molto lontani dal professionista che rivendica le proprie azioni perché ritiene che "nessuno possa fare meglio di lui" e come contropartita assume anche la responsabilità degli eventuali errori.

L'autonomia *clandestina* presenta il vantaggio di essere priva di rischi. Anche se questa libertà è un po' abusiva, l'insegnante può nascondersi dietro ai programmi, alle metodologie, ai metodi di insegnamento ufficiali. Se spettasse a lui la scelta dei metodi e delle strategie di insegnamento, non sarebbe chiamato a rendere conto del rispetto delle regole, ma del raggiungimento degli obiettivi.

Diventerebbe responsabile delle sue scelte e dunque, per tale ragione, anche dei suoi errori.

1.8 Il cambiamento possibile

Molti insegnanti sembrano credere che questa autonomia *di fatto* sia iscritta per sempre nella loro condizione.

Ma questo ottimismo potrebbe avere la vista corta:

- lo stato giuridico e contrattuale dei dipendenti pubblici non è scritto a lettere di bronzo. La nomina a vita e il posto fortificato, tra qualche decennio, potrebbe essere considerato come un reperto del passato, quando lo Stato riusciva ancora a sfuggire alle regole comuni del mercato del lavoro;
- i sistemi di formazione producono, tramite la formazione iniziale e il mercato del lavoro, un numero sempre maggiore di giovani altamente qualificati che sono in cerca di lavoro; gli insegnanti che non sono disposti ad accettare la razionalizzazione e il controllo potrebbero essere rimpiazzati da altri;
- i metodi di organizzazione e di valorizzazione degli insegnanti potrebbero evolvere, più velocemente di quanto non facciano oggi, verso una vera gestione del personale, con griglie di valutazione, standard, procedure di gestione, ecc.
- la crescente autonomia degli istituti, l'evoluzione del loro statuto giuridico, la gestione per progetti, potrebbero cambiare la natura dei controlli: in futuro gli insegnanti potrebbero rendere conto ai propri colleghi e alla direzione, piuttosto che ad una amministrazione lontana e impersonale;
- la cultura di gestione delle scuole potrebbe cambiare natura, i dirigenti delle scuole potrebbero diventare veri animatori della vita scolastica, consiglieri pedagogici piuttosto che controllori della rispondenza alle disposizioni;
- le associazioni professionali e sindacali, per restare credibili, potrebbero decidere di proteggere sempre meno i membri "deboli", che cioè non manifestano un grado elevato di coscienza professionale;
- gli utenti (studenti e famiglie) potrebbero manifestare esigenze sempre più elevate, potrebbero esprimerle apertamente e comportarsi come consumatori esperti su un mercato che mette in competizione gli istituti e gli insegnanti.

E' possibile dunque che, per le scuole e gli insegnanti, l'era della relativa tranquillità sia finita, anche in assenza di politiche scolastiche più ambiziose e di un aumento della pressioni verso l'efficacia e l'efficienza. E' certo che se queste pressioni fossero destinate a prodursi o accentuarsi, esse potrebbero rafforzare sensibilmente la riappropriazione del proprio mestiere da parte del corpo insegnante, a condizione che riesca a fare il passo decisivo verso la professionalizzazione.

Tutto ciò non é affatto sicuro, almeno nei tempi brevi.

E gli altri attori del sistema, hanno interesse a spingere verso il professionismo degli insegnanti?

Né l'autorità scolastica né il sistema degli esperti può vedere con un occhio interamente sereno una tale evoluzione. Il modello a "competenza minima" serve meglio il potere della burocrazia e degli specialisti, anche se con logiche un po' differenti.

Ad esempio, i capi di istituto sono anch'essi davanti a un dilemma: diventare semplici intermediari nella scena amministrativa o dei veri e propri capi dell'impresa educativa. Il decentramento e l'evoluzione della natura giuridica delle scuole va in questo senso. A rigor di termini, la professionalizzazione del mestiere del dirigente non può che andare nello stesso senso di quella dell'insegnante. Ma gli interessati hanno i mezzi per vedere le cose sotto questo punto di vista? In una prima fase, la conquista dell'autonomia da parte dei capi di istituto è favorita dalla docilità dei loro collaboratori. Chiunque riceva un aumento del potere, in una fase di decentramento, ha come primo riflesso di toglierla piuttosto che di concederla ai propri dipendenti. Di solito, è a prezzo di una esperienza sofferta che il capo comprenderà che, in una organizzazione decentrata ed autonoma, egli non può legittimare e giustificare il suo lavoro ed esercitare le sue responsabilità senza impegnare i propri collaboratori. Per far ciò, il capo deve necessariamente esercitare una autorità negoziata e contare sulla professionalizzazione degli insegnanti piuttosto che sull'aumento della loro dipendenza, mantenuta o accresciuta dalla gratificazione di una autonomia clandestina. È vero che il capo, preso dalla ricerca della propria identità (anche lui in marcia dal mestiere alla professione), può avere la tentazione di rafforzare la dipendenza degli insegnanti. Non per il gusto perverso del potere o della infantilizzazione, ma per avere un momento di pace relativa, in modo da non doversi battere contemporaneamente su tutti i fronti, contro l'amministrazione che gli chiede conto, contro gli utenti e i poteri locali, contro gli altri istituti in concorrenza, contro le rivendicazioni di questo o quel collaboratore.

E gli specialisti? Gli esperti della didattica, delle metodologie, delle tecnologie, della valutazione, della programmazione, della ricerca, dell'orientamento, della terapia medico pedagogica, tutti quelli che costituiscono il sistema esperto, possono avere la stessa tentazione: accrescere la dipendenza degli insegnanti per acquisire legittimità e autorità scientifica.

Una tentazione rafforzata da due elementi:

- 1) a differenze dei capi di istituto, gli specialisti sono – relativamente – ancora dei nuovi venuti nelle scuole, la loro utilità non è unanimemente condivisa, le loro competenze non sono sempre apprezzate o riconosciute da una parte degli insegnanti e dei dirigenti;
- 2) essi non si considerano persone di potere, ma pensano di avere la verità, o almeno una legittimità scientifica per dire agli insegnanti come si insegna razionalmente.

Ma gli specialisti, sia che appartengano all'università, al ministero, ai centri di ricerca, di formazione o di documentazione, hanno chiara l'idea che la loro posizione sarà rafforzata piuttosto che indebolita dalla professionalizzazione degli insegnanti? Non avranno il timore di essere emarginati? Il cambiamento non va in questo senso: la loro posizione è certamente più esposta, almeno a breve termine, dato che la scuola sembra convinta di poterne fare a meno senza gravi danni. D'altra parte, gli insegnanti non sono affatto pronti a difendere il ruolo e il posto di quelli che, secondo loro, sono scappati dalla trincea, cioè dall'aula... Ma gli specialisti cominciano ora a misurare i limiti di una razionalità strumentale, ad accettare la complessità irriducibile del mestiere dell'insegnante come mestiere che attiene soprattutto all'umano, a concedere uno statuto rispettabile al bricolage e all'improvvisazione del mestiere dei docenti, a valorizzare i saperi dell'esperienza e, infine, a comprendere che il loro rapporto può essere più fecondo se riescono ad accrescere simultaneamente le competenze degli insegnanti, la loro autonomia e la loro responsabilità, dialogando con essi piuttosto che sognare di sostituire l'autorità scientifica a quella della cattedra.

1.9. La professionalizzazione come motore del cambiamento

La professionalizzazione del mestiere dell'insegnante è oggi oggetto di numerosi lavori, a cui mi permetto di rinviare. In sintesi, nel senso nord americano dell'espressione, la professionalizzazione si accentua quando, in un mestiere, qualunque sia, le direttive e le regole lasciano lo spazio ad una

autonomia guidata da obiettivi chiari, il cui raggiungimento é valutabile, e da un'etica che impedisce pratiche lesive degli interessi degli utenti e della collettività.

In un sistema educativo, la professionalizzazione completa del mestiere dell'insegnante significherebbe che l'autonomia degli insegnanti sarebbe limitata da due soli vincoli:

- 1) da una parte l'insieme degli obiettivi di sviluppo e di apprendimento da perseguire con gli allievi, con una parte fondamentale e una negoziabile (in funzione del livello e degli interessi degli allievi, delle situazioni, degli interessi);
- 2) dall'altra parte un'etica della relazione, della valutazione, del contratto pedagogico, dell'autorità, capace di impedire i metodi che possono esercitare una pressione inaccettabile sulle famiglie o sugli allievi, alienando la loro libertà o coinvolgendoli in situazioni degradanti.

Senza dubbio, la necessità della coesistenza nello stesso edificio, l'attenzione all'equità e il carattere limitato delle risorse spingerebbero gli insegnanti autonomi a coordinare gli orari, a mantenere una relativa stabilità alla ripartizione delle risorse per le diverse discipline, ad utilizzare spazi, strumenti e mezzi parzialmente standardizzati, a mantenere valutazioni comparabili. Ma questa codificazione potrebbe essere nettamente meno invasiva e profonda di quella che viene oggi imposta nella maggior parte delle amministrazioni scolastiche. Come contropartita gli insegnanti assumerebbero individualmente e collettivamente, come gruppo, le responsabilità legate a questa autonomia.

Gli insegnanti, l'abbiamo visto, sanno giocare con le regole, prendersi delle libertà di contrabbando con la lettera ed anche lo spirito dei programmi, con l'ortodossia dei metodi didattici, con le metodologie di insegnamento autorizzate, con le procedure di valutazione, con la ripartizione dei tempi delle materie e coi rinnovamenti consigliati. La professionalizzazione del mestiere li porterebbe a investire meno energie nelle astuzie e nelle apparenze della conformità; li impegnerebbe invece nella realizzazione degli obiettivi e nel dialogo con le istanze alle quali essi devono rendere conto. L'istituzione potrebbe rinunciare da parte sua a domandare agli insegnanti di insegnare la grammatica il tal giorno alla tal ora, di riempire scrupolosamente i registri, e, a date fisse, le pagelle di tutti i loro allievi. Il loro compito prioritario sarebbe quello, con l'uso di tutti i mezzi legittimi, di permettere al più grande numero di allievi di costruire competenze durevoli e trasferibili, informando e coinvolgendo in modo ragionevole i genitori.

I modi per arrivare a questa situazione appartengono totalmente al professionalismo: gestione della classe, contenuti e natura del contratto didattico, metodologie di insegnamento, disposizione degli arredi e degli spazi di lavoro, modalità di articolazione e differenziazione dell'insegnamento e individualizzazione dei percorsi, modi di concepire e di praticare la valutazione, programmazione didattica, raggruppamento dei ragazzi per attività o per livello, orari variabili, lavoro a casa differenziato e negoziato, ecc. Questa autonomia metodologica dovrebbe estendersi alla divisione del lavoro tra insegnanti, alla formazione delle classi, alla vigilanza dei ragazzi nella scuola, al loro sostegno da parte delle équipes che condividono la responsabilità dello stesso gruppo di allievi.

Sarebbe l'anarchia?

Nello stato attuale della formazione degli insegnanti e del funzionamento della scuola, probabilmente sì. La professionalizzazione del mestiere non avviene per decreto; non si realizzerà certo in un giorno. Ci vogliono decenni: il tempo per apprendere il buon uso o, diciamo semplicemente, l'uso responsabile della libertà. Viene subito alla mente il rischio della diversità e della disuguaglianza. Il nostro rapporto con la scuola é talmente deformato che ci si inquieta se, in due classi parallele, gli insegnanti non introducono contemporaneamente lo stesso capitolo del programma o non danno ai compiti per casa la stessa importanza. Ma i genitori farebbero meglio a preoccuparsi dell'equità in relazione all'efficacia degli insegnanti e delle scuole e di una più grande visibilità del rapporto tra i mezzi impiegati e i risultati ottenuti.

La professionalizzazione passa attraverso un'altro modo di domandare e di rendere conto, attraverso una valutazione e una autovalutazione di ciò che é essenziale, attraverso il raggiungimento degli

obiettivi di sviluppo e di apprendimento piuttosto che il rispetto dei rituali. Le problematiche di ciò che gli anglosassoni chiamano *accountability* sono al centro della professionalizzazione interattiva. Infatti non vi è alcuna padronanza del proprio mestiere (*empowerment*) senza l'obbligo di rendere conto ai propri pari, agli utenti e alle assemblee elettive.

Questa evoluzione sarà tanto più facile se gli utenti e le autorità responsabili daranno la loro fiducia agli insegnanti, certi che faranno il miglior uso della loro libertà, perché essi "sanno quello che fanno".

Da sempre, questa fiducia è limitata. Tutte le innovazioni vengono concepite sulla diffidenza.

È vero che se volessimo anticipare troppo sulla professionalizzazione, potrebbe avere un risultato contrario, dando armi agli scettici: "*avete visto, non lo sanno fare, sono irresponsabili!*", direbbe qualcuno. Ma se non siamo disposti a rischiare nulla, potremmo impedire agli insegnanti di fare esperienza dell'autonomia e della responsabilità. Oggi, se il rinnovamento dell'insegnamento è in crisi, possiamo prendercela con il sistema (formazione insufficiente, strumenti di valutazione incoerenti, risorse scarse, ecc.). Quando l'autorità si attende che gli insegnanti adottino un certo modo di lavorare, tocca a loro risolvere i problemi della realizzazione e della formazione, di appianare le contraddizioni e risolvere i problemi. In questa logica, in effetti, gli insegnanti fanno ciò che gli dicono di fare con i mezzi che vengono loro concessi.

Perché l'insegnante assuma allo stesso tempo gli obiettivi generali del cambiamento e della gestione didattica, compresi i limiti e le contraddizioni che essi comportano, bisogna che siano a pieno titolo gli attori principali, non solamente al vertice, tra autorità scolastiche e associazioni professionali o sindacali, ma a tutti i livelli. "Essi", dicono oggi gli specialisti e le autorità per indicare gli insegnanti: "Essi" rispondono come un'eco questi ultimi quando parlano di quelli che decidono al loro posto e, ovviamente, "per il loro bene".

Senza dubbio la professionalizzazione del mestiere dell'insegnante, non ci esonera dalle grandi riforme del curriculum o degli ordinamenti. Ma certamente essa avrebbe sulle strategie del cambiamento conseguenze decisamente maggiori:

- le grandi riforme incoraggerebbero l'appropriazione di idee innovative da parte delle scuole, delle équipes pedagogiche, degli insegnanti. Piuttosto che pensare nel dettaglio una pedagogia da sogno, destinata a non essere mai applicata tale e quale, dobbiamo definire i grandi assi portanti, il quadro generale di riferimento, e procedure di regolazione molto elastiche e flessibili. Solo così ci sarebbe quindi spazio per una costruzione *attiva* del cambiamento;

- l'essenziale della modernizzazione del sistema educativo dovrebbe operare in modo decentrato, a livello delle scuole, dei gruppi e delle reti; è inutile, e faticoso, definire un modello "nazionale" di pedagogia attiva, di lavoro per progetti, di insegnamento differenziato, di articolazione interdisciplinare e di valutazione formativa. Ciascun insegnante conoscerebbe queste idee e lavorerebbe alla loro realizzazione, là dove si trova, senza attendere che uno gli offra la soluzione "chiavi in mano".

È chiaro, la professionalizzazione passa per una ricostruzione dell'identità dell'insegnante, e dell'immagine che esso si fa del proprio mestiere. *I tutti i casi, conviene andare verso un mestiere orientato verso la soluzione dei problemi, la gestione delle strategie in funzione di obiettivi generali, una capacità autocritica e di autoregolazione.*

Certo, tutto questo non si realizza senza una evoluzione della formazione iniziarle e continua degli insegnanti. La tendenza è quella di trasferirla nelle aule universitarie. Ma mancheremmo il bersaglio di questa evoluzione se non cogliessimo l'occasione di una pensare una nuova articolazione teoria-pratica, nel senso di una capacità di riflessione sulle pratiche e di regolazione, individuale e collettiva, della formazione.

Forse non è abbastanza chiaro che la professionalizzazione esige anche un funzionamento molto diverso delle scuole, la comparsa di una nuova cultura professionale e di un nuovo stile di direzione.

Non possiamo sperare che ciascun insegnante, anche il più competente, reinventi ogni volta e da solo l'acqua calda. La professionalizzazione si gioca *al plurale*, essa passa per una divisione del lavoro flessibile, per una larga cooperazione ogni volta che lo richiede l'efficacia del lavoro.

Questo rinvia a tre possibili sviluppi:

- 1) le culture professionali di istituto si dovrebbero dirigere verso un modello cooperativo;
- 2) la direzione delle scuole dovrebbe evolvere nel senso dell'animazione, del rinnovamento pedagogico, della *leadership* pedagogica, dell'autorità negoziata;
- 3) i rapporti tra le scuole e il Centro del sistema educativo dovrebbero orientarsi nel senso dell'autovalutazione e della gestione per contratto e per progetti.

Se il funzionamento delle scuole dovesse evolversi in tal senso, se la professionalizzazione superasse le sue malattie infantili, i sistemi di insegnamento potranno adottare nuove strategie di cambiamento.

1.10 Chi decide il futuro?

Il dibattito sulla qualità è al centro della gestione delle organizzazioni, da quando queste si presentano come dispositivi finalizzati al raggiungimento di obiettivi, la cui legittimità deriva dalla loro capacità di realizzare tali obiettivi in modo razionale. È per questo che la nozione stessa di efficacia rimane la sfida maggiore. Ciascun ricercatore, pedagogista o esperto che sia, la costruisce a suo modo, valuta la situazione e si lamenta di questo o quel cambiamento in funzione della propria definizione di finalità e di razionalità, ma anche delle sue strategie e dei suoi interessi. Il dibattito sulla professionalizzazione non può sfuggire a questo approccio. I ricercatori propongono criteri di professionalizzazione e studiamo i rapporti tra funzionamento delle scuole, condizione di esercizio del mestiere e apprendimenti degli studenti. Questi risultati della ricerca, anche quando sono conosciuti e presi sul serio, sono solo un elemento del dibattito dove predomina l'ideologia e il pragmatismo e dove le sfide non sono puramente intellettuali. Se noi teniamo conto di quello che sappiamo oggi, e se le politiche dell'educazione vogliono darsi i mezzi per realizzare le loro ambizioni, non c'è dubbio che la via della professionalizzazione si impone, ma la nostra società non è abbastanza preparata.

In fin dei conti, il futuro dipenderà dall'equilibrio tra le prospettive a lungo termine (aumento del livello di formazione, democratizzazione degli studi, occupazione) e delle preoccupazioni a breve termine (equilibrio di bilancio, diritti acquisiti). Una visione chiara della posta in gioco non sarà sufficiente a trasformare le politiche, ma essa potrà piegarle, far "pendere il piatto della bilancia" da una parte o dall'altra, tenuto conto dell'ambivalenza della società.

In questo quadro, tutti i protagonisti, gli attori collettivi, hanno un certo potere e una certa responsabilità. Nessuno è preso in un gioco interamente gestito dagli altri e nessuno è pienamente padrone del gioco. Bisogna dunque *negoziare* il cambiamento. E negoziare soprattutto le rappresentazioni e le strategie a lungo termine. Piuttosto che perseguire una continua rincorsa alle riforme – pur utili e necessarie – o nella loro contestazione, la scuola farebbe meglio a domandarsi come sia possibile cambiare ed apprendere a cambiare senza rafforzare la professionalizzazione dell'insegnante e senza favorire lo sviluppo di una gestione cooperativa delle istituzioni scolastiche.

“IL PROFILO PROFESSIONALE DELL’INSEGNANTE NELLA SCUOLA DELL’AUTONOMIA”

Relazione a cura di Isabella Filippi (USR Emilia-Romagna)

**Predisposta insieme a Piero Romei (docente di Teoria dell’Organizzazione, Università di
Bologna)**

1. Introduzione

Il problema non è nuovo, proprio per questo non è facile affrontarlo. Molto, e forse troppo, è stato detto e si continua a dire in proposito. A tutti i livelli, più o meno colti, pertinenti, approfonditi; per avanzare di volta in volta critiche, suggerimenti, proposte su come scegliere, formare, gestire il personale docente della scuola.

Insegnare è un lavoro denso di significati capaci di colpire e di mobilitare l’immaginario di ciascuno; chiunque sia stato a scuola – cioè, tutti – non può non reagire all’evocazione di una figura – l’insegnante – che nel bene e/o nel male, impersonata di volta in volta in modo diverso, poco o tanto ha inciso nel suo percorso di crescita. E ognuno a modo suo ne costruisce un idealtipo corrispondente con le sue personali esperienze.

2 . Il Profilo Professionale dell’insegnante nella Scuola dell’Autonomia

Partiamo da questa considerazione: non si può fare formazione degli insegnanti senza fornire un modello di assetto e di funzionamento che consenta loro di collocarsi; senza dare le coordinate di riferimento per impostare la loro azione in modo appropriato e coerente con esse.

In questa logica per fare formazione occorre esplicitare il profilo professionale perseguito; per definire il profilo, occorre avere un’idea sufficientemente precisa del modello di scuola all’interno del quale esso deve essere messo in atto.

Sul piano logico-metodologico, questo significa linearizzare, cioè stabilire sequenze e nessi direzionali e causali definiti in un processo complesso e, come tale, circolare ed interconnesso. La consapevolezza dell’artificialità dell’operazione effettuata suggerisce, mentre se ne accettano fino in fondo le implicazioni, di non dimenticare mai che si tratta comunque di una ipotesi di lavoro, per quanto strategicamente connotata; quindi di non rinunciare mai, nel corso dell’eventuale messa in atto, a raccogliere i segnali di ritorno dal contesto sollecitato dalla sperimentazione dell’ipotesi, per – se è il caso – integrarla, modificarla, farla crescere.

In ogni caso, l’impegno era di esporsi in una proposta chiara ed esplicita. La presa di posizione deve quindi essere determinata, e i dubbi concettuali e metodologici sospesi, almeno fino alle risultanze delle verifiche sperimentali.

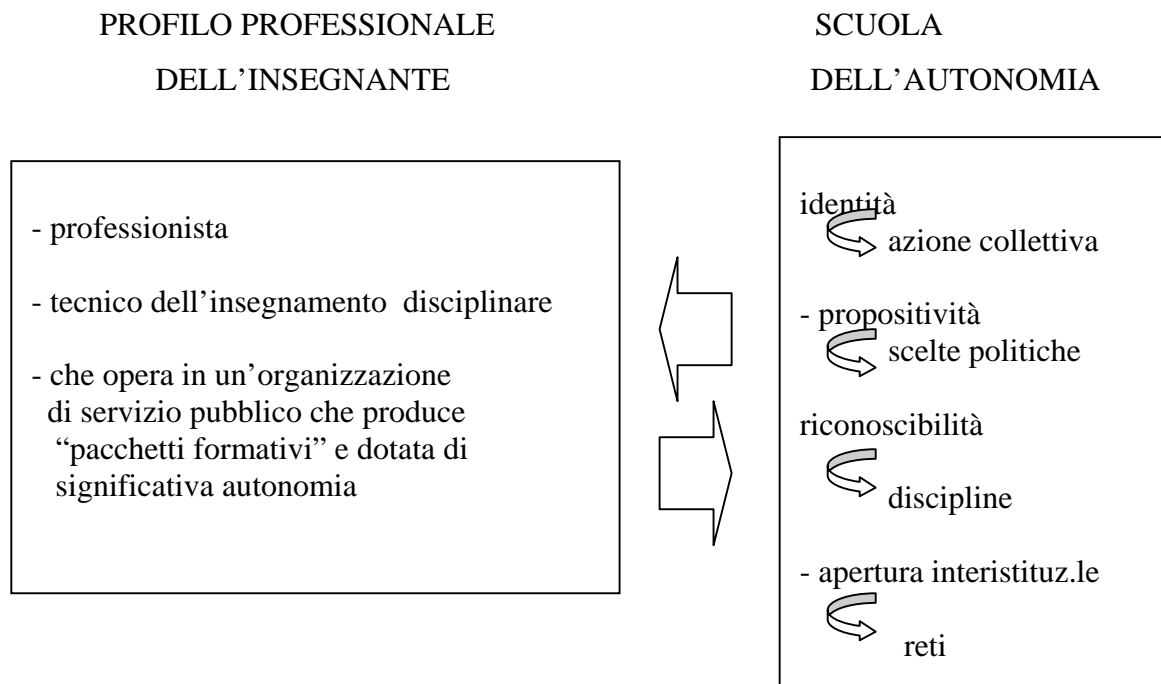
Ricordiamo ancora una volta l’assunto di partenza che va ribadito, perché costituisce una sorta di postulato di fondo. Esso riguarda l’autonomia delle singole unità scolastiche intesa come processo irreversibile, ancorché tutto da consolidare. Riconosciuto come tale certamente in virtù delle norme (costituzionali) entrate in vigore, ma anche, e forse soprattutto per la natura stessa del fare scuola, che – al di là delle consapevolezze e delle intenzioni soggettive coerenti o contrastanti – o è fatta di esercizio continuo e connaturato di decisionalità progettuale, o non è.

Ma, come si è visto, l’autonomia va interpretata; tradotta cioè in modelli di attuazione dotati di senso, capaci di orientare l’azione concreta e costituisce il termine di riferimento per la formulazione di un’ipotesi di profilo professionale dell’insegnante coerente la stessa.

Ne ricordiamo le componenti essenziali, ed i rispettivi corollari: *identità istituzionale*, e conseguente necessità di azione collettiva e struttura formalizzata per la sua costruzione e consolidamento; *propositività*, e conseguente necessità di formulare scelte di priorità formative con valenza politica, che trovano concretizzazione nel POF come documento illustrativo dei prodotti (“pacchetti” formativi) offerti; *riconoscibilità*, e conseguente necessità di specificità imperniata sull’insegnamento, e sulla ricerca, disciplinare; *apertura interistituzionale*, e conseguente necessità

di mettersi in gioco con altri attori all'interno di reti impegnate nella realizzazione di programmi di politica formativa integrata.

A fronte di esso, il profilo professionale dell'insegnante può essere delineato come quello di un *“professionista, tecnico dell'insegnamento disciplinare, che opera in un'organizzazione di servizio pubblico che produce “pacchetti formativi” dotata di autonomia”*.



Lo schema mette in corrispondenza il profilo professionale così definito con il modello di autonomia assunto, e sottolinea il rinforzo reciproco innescabile nel processo di attuazione.

Così come per il modello interpretativo dell'autonomia, gli elementi costitutivi del profilo, e le parole usate per delinearlo, vanno spiegate in modo argomentato al fine di giustificare non solo la scelta definitoria operata, ma cominciare ad individuare gli elementi sui quali costruire ipotesi di percorsi e di contenuti formativi.

√ **Professionista**

La logica probabilistica che presiede ai processi di insegnamento e di apprendimento, ed in particolare ai nessi causali congetturabili tra di essi, rende del tutto improponibile un approccio meramente esecutivo del lavoro dell'insegnante; è in lui che risiede la competenza tecnico-professionale che lo configura quale “lavoratore della conoscenza”, e che si esplica attraverso l'esercizio di una (larga) discrezionalità decisionale in ordine ai contenuti e alle modalità delle sue prestazioni. Essa viene esercitata peraltro nell'ambito di valori deontologici che sono il portato dell'intera categoria professionale di appartenenza, prodotti e rinforzati dalle strutture associative che si pongono di fatto come potenti veicoli di socializzazione, mentre definiscono i limiti e orientano la direzione della decisionalità individuale. Ed anche le conoscenze e gli strumenti che utilizza sono un patrimonio frutto dell'esperienza capitalizzata non (solo) del singolo ma di una intera categoria professionale, della cui identità collettiva costituiscono, insieme ai valori di riferimento, un elemento portante.

Tuttavia l'insegnante non lavora da solo; non è un “libero professionista”. Non gli si addicono dunque del tutto le definizioni classiche di quella peculiare figura; ne condivide gli essenziali tratti

appena ricordati, che vale comunque la pena di riprendere e sottolineare. Come un professionista, l'insegnante lavora facendo continuamente scelte sulle priorità da perseguire e sulle ipotesi operative adatte a realizzarle; modulando tuttavia (non essendo "libero") gli spazi di totale autonomia e responsabilità personale non solo con i vincoli deontologici, ma anche con la necessità funzionale di mettere la propria capacità discrezionale al servizio di disegni di azione collettiva organizzativamente regolati all'interno di strutture istituzionali.

√ **Tecnico dell'insegnamento**

L'insegnamento non è (solo) estro e carisma. Le doti personali sono importanti, ma vanno ad arricchire con tratti di singolarità individuale un bagaglio di strumenti della tecnologia specificamente didattica ed educativa consolidata dall'esperienza professionale collettiva. La tecnologia è la grande trascurata nel mondo della scuola, totalmente affidata ai gusti e alle idiosincrasie (intellettuali, ma non solo) dei singoli docenti considerati e che si autopercepiscono come "artisti". Ma il professionista deve essere attrezzato con strumenti tecnici che lo mettano in condizioni di fornire prestazioni più affidabili e più riproducibili, in vista della distribuzione in tempi lunghi e non in eventi puntuali delle prestazioni stesse, e della necessità di ripeterle più volte, in situazioni analoghe, con interlocutori animati da analoghe aspettative.

La tecnologia formativa è fatta di strumenti *hard* (strumenti materiali: supporti audiovisivi di diverso tipo, *computer*, aule) e *soft* (metodi didattici e approcci psicologici e pedagogici).

In questa logica, la pedagogia è la principale fonte di tecnologia formativa *soft*; a patto di considerare i diversi modelli di apprendimento e le proposte di insegnamento corrispondenti non come dogmi fra loro incompatibili e sui quali ingaggiare scontri frontali ma come ipotesi di lavoro alternative ma plausibili, di cui valutare l'applicabilità in relazione alle diverse situazioni contingenti.

√ **Disciplinare**

Un profilo da attribuire ad una figura professionale precisamente individuata ha senso, e ne rafforza l'identità, se ne coglie le specificità, cioè non solo la distintività rispetto a qualunque altra ma anche la non sostituibilità con nessun'altra. La competenza specifica, distintiva dell'insegnante e nella quale non è sostituibile è costituita dalle discipline. Tanti altri soggetti, a vario titolo ed in vari campi, possono rivendicare il ruolo di educatori; nessuno all'infuori degli insegnanti può farlo nel campo disciplinare. Il quale può, anzi deve, intervenire, com'è ovvio anche in altri ambiti d'azione formativa non disciplinare; ma ponendo sempre l'insegnamento delle discipline al primo posto nella scala delle sue priorità e dei criteri di finalizzazione delle diverse attività messe in atto. Discipline che, fatte oggetto di ricerca e rivisitazione (smontaggio-rimontaggio) sistematica in termini di riflessione sul valore aggiunto dei vari aspetti nozionistici e metodologici, sono al tempo stesso oggetto di insegnamento e terreno di esplorazione ed approfondimento delle tematiche trasversali più o meno grandi che di volta in volta emergono con urgenza talora drammatica nei contesti sociali in cui la scuola, e gli insegnanti, si trovano ad operare.

√ **Che opera in un'organizzazione**

Il lavoro dell'insegnante non si fa solo da soli. Quello dell'individualità è un momento importante ed imprescindibile, ma va coniugato con momenti altrettanto importanti e determinanti di azione collettiva, nei quali ciascuno mette la sua libertà – il suo essere professionista – al servizio di un disegno formativo complessivo che va al di là delle sue sole competenze, specialistiche quindi necessariamente settoriali; rispetto al quale è infondata la convinzione di autosufficienza su cui si basa implicitamente in gran parte la tradizionale deriva individualistica. I "miei ragazzi" sono in genere tali per almeno dieci insegnanti; la constatazione dell'unitarietà del destinatario suggerisce che la ricerca di momenti di coordinamento e integrazione sinergica delle singole prestazioni non è facoltativa, ma è un vero e proprio *must* etico e professionale. Il passaggio dalla mera collegialità

all'azione collettiva; la valorizzazione dei colleghi come risorse; il collegamento con le componenti amministrative e tecniche che completano, rendendola materialmente possibile, l'attività scolastica; l'avvio della sperimentazione di modelli di assetto strutturale e di ruoli di coordinamento formalizzati sono – in coerenza con quanto argomentato in precedenza – i tratti caratteristici del professionista tecnico di un insegnamento disciplinare sviluppato anche nella dimensione collettiva; sia sul terreno della progettazione e dell'azione didattica, sia della ricerca sul valore formativo delle discipline.

√ **Di servizio pubblico**

Quale che sia la natura delle strutture preposte all'erogazione del servizio formativo scolastico, assumiamo che esse svolgano consapevolmente una funzione pubblica. Che il servizio non debba quindi essere erogato secondo lo schema a due, tipico della logica privatistica, del “cliente” che chiede, e del “fornitore” che è lì per soddisfarlo inseguendo il suo gradimento. Un servizio scolastico di natura pubblica risponde allo schema triangolare in cui la scuola – come istituzione incaricata della funzione pubblica dell'istruzione – raccoglie i segnali che le provengono dai cittadini interessati al servizio, li filtra alla luce dell'interesse generale della collettività sociale che essa rappresenta, e li traduce –nell'ambito delle leggi che ne indirizzano e ne regolano l'azione – in una proposta formativa che non sempre, non necessariamente è volta a soddisfare la richiesta soggettiva esplicita del singolo; ma si assume il compito di “spiazzarlo” anche a costo dell'impopolarità.

√ **Che produce “pacchetti” formativi**

Le organizzazioni si costituiscono per la realizzazione di obiettivi; diventano istituzioni se, quando e fino a quando quegli obiettivi sono socialmente apprezzati. Il termine obiettivo, è suscettibile di almeno tre accezioni. Ricapitoliamo brevemente: *finalità istituzionale*, declinata in modo inevitabilmente vago e differenziato, corrispondentemente con le aspettative e gli interessi dei diversi *stakeholders*; *movente individuale*, fisiologicamente diversificato; *prodotto*, necessariamente unitario. In ordine alle prime due le interpretazioni e le percezioni possono divergere, ed è naturale che sia così; sul terzo, no. Va definito in modo chiaro, esplicito e concordato nelle sue caratteristiche costitutive. Su di esso si concentra l'azione collettiva nelle sue diverse fasi di progettazione, attuazione, valutazione.

Il concetto di prodotto è centrale nella scuola dell'autonomia, per progettare, strutturare, valutare, certificare. E' il complemento oggetto di ciascuno di questi verbi.

La proposta avanzata è di concettualizzare il prodotto della scuola come “pacchetto” formativo: esso costituisce l'*output* dell'attività complessiva, ed è su di esso che deve concentrarsi lo sforzo e l'impegno di ogni insegnante – come del resto di ogni operatore scolastico – per una definizione concordata e per una realizzazione coordinata.

√ **Dotata di autonomia**

Secondo la sintesi interpretativa assunta come riferimento, l'autonomia comporta per le singole unità scolastiche il problema di costruire e consolidare la propria identità, propositività, riconoscibilità, apertura interistituzionale. Ciò significa che l'insegnante in una scuola autonoma ha il compito di impegnare le sue competenze professionali didattiche e di ricerca per contribuire alla formulazione collettiva di scelte formative che si traducano in Piani di offerta formativa imperniati sull'insegnamento disciplinare come priorità, ancorché non unica, che siano ascrivibili alla scuola in quanto tale, e di impegnarsi in attività di insegnamento che traducano quei Piani in servizi scolastici effettivamente realizzati; operando all'interno di unità strutturali formalizzate, in un quadro articolato di ruoli che prevedono un adeguato presidio dell'esigenza di coordinamento a livello sia complessivo sia intermedio; contribuendo attivamente al superamento delle chiusure tradizionali per

muoversi nella prospettiva dello sviluppo di politiche formative integrate promosse ed attuate da reti interistituzionali.

In definitiva, l'essere un professionista che collabora alla realizzazione di un servizio pubblico operando in un'organizzazione autonoma comporta per l'insegnante un'identità caratterizzata da una *triplice appartenenza: alla professione, all'istituzione complessiva, alla unità scolastica in cui opera*. Come vedremo, ciascuna di queste appartenenze comporta il rispetto di obblighi morali e pratici, che sono il contenuto di specifici strumenti: rispettivamente, il codice deontologico, il profilo professionale, le regole organizzative e i programmi di azione collettiva riconducibili al POF.

3. La costruzione di un Profilo Professionale dell'insegnante: uno schema complessivo

Per delineare operativamente il profilo professionale dell'insegnante assumiamo che esso sia definito da *competenze intese come conoscenze e abilità richieste dalla scuola dell'autonomia*; che gli altri elementi individuabili come costitutivi del concetto complesso di competenza siano strumentali ad esse. In altri termini, che la selezione accerti (in prima istanza) chi è in grado di acquisire quelle conoscenze ed abilità; che la formazione offra percorsi appositamente progettati per acquisirle; che la gestione motivi a svilupparle e a tradurle in *performance* operative, in condizioni personali percepite come di agio.

Da tutto ciò emerge che le competenze costituiscono una *capacità potenziale*, che va tradotta in atto. A questo sono finalizzati i meccanismi e gli strumenti di gestione: a far sì che chi possiede quella potenzialità sia motivato, cioè disposto a tradurla in prestazioni corrispondenti. E per questo ha senso, come abbiamo fatto, tenere distinti e analizzare separatamente i vari elementi riconducibili al concetto di competenza, *lato sensu* intesa.

Le competenze degli insegnanti devono dunque esse definite, e prescritte, all'interno di un profilo professionale esplicito e strutturato in termini di ciò che un individuo deve sapere e saper fare per poter dire che la sua professione è quella dell'insegnante, e per metterlo in condizioni di insegnare – e di essere un “bravo insegnante” – in una scuola autonoma.

Come si è già ricordato, il tema è tutt'altro che nuovo. Come utile e autorevole riferimento può essere assunta la proposta che emerge dalle indagini OECD-Ceri del 1994 e 1998¹, secondo la quale le competenze che contraddistinguono il “bravo insegnante” sono le seguenti:

- le competenze metodologico-didattiche;
- le competenze disciplinari;
- le competenze comunicative e relazionali;
- le competenze organizzative (che riguardano anche l'insieme delle attività esterne alla classe);
- la “riflessività”, cioè la capacità di riflettere criticamente sulla propria pratica professionale.

Tutte possono essere ricondotte alle dimensioni del sapere e del saper fare. Ed è confortante, in ordine alle considerazioni svolte in precedenza sul modello di scuola dell'autonomia nelle quali si sottolineava l'esigenza prioritaria di sviluppare nelle scuole l'azione collettiva per rafforzarne la dimensione istituzionale, l'inserimento delle competenze organizzative in questa pur breve lista. Del resto, in una più recente pubblicazione promossa dallo stesso organismo internazionale,² si afferma che le trasformazioni verificatesi nella scuola comportano per l'insegnante la necessità di considerare il proprio ruolo non soltanto in funzione dell'intervento didattico individuale, ma anche il suo essere parte di una organizzazione; ed in particolare di una organizzazione che apprende, all'interno della quale cioè si sviluppano processi di apprendimento collettivo da parte dei

¹ OECD-CERI, *Quality in Teaching*, Parigi, 1994 e *Making the Curriculum Work*, Parigi, 1998

² OECD-Unesco, *Teachers for Tomorrow's Schools. Analysis of the World Education Indicators*, Parigi, 2001

professionisti che vi operano, ai quali si richiedono perciò competenze comunicative e disponibilità al confronto e alla collaborazione.

Questa proposta è una buona base di partenza forse proprio perché è sintetica, pur essendo ragionevole e significativa. Consente ad altri di sviluppare ragionamenti e formulare ipotesi proprie, in vario modo rielaborando ed integrando quegli spunti essenziali alla luce delle specifiche finalità, intenzioni, prospettive prese in considerazione. E infatti, essa è riconoscibile in filigrana in molte proposte avanzate da più parti.

In questa sede, coerentemente con l'approccio progettuale prescelto, sembra opportuna una distinzione fondamentale tra ciò che è effettivamente insegnabile perché venga verificabilmente acquisito, e ciò che è soltanto raccomandabile; tra ciò che può essere oggetto di una formazione prescrittiva, e ciò che può solo dar luogo a suggerimenti orientativi; in definitiva, tra ciò che appartiene alla *scienza*, e ciò che fa riferimento alla *coscienza*.

In ordine a ciò, lo schema grafico riportato fornisce una precisa proposta, in forma di ipotesi di lavoro – che non vuole essere definitiva, né esaustiva – articolata in un profilo semplice, ma non banale: tenta di identificare in modo comprensibile, e per ciò stesso praticabile, ciò che serve per “fare” l'insegnante. Per entrare nella complessità dell'azione didattica, e fornire all'improvvisazione e all'invenzione personale e contingente strumenti appresi e affinati in percorsi di formazione e di aggiornamento istituzionali, impostati su scelte di priorità alle quali attribuire convenzionalmente valore di imprescindibilità.

Le competenze – sapere e saper fare – sulle quali si concentra l'attenzione e l'intenzionalità progettuali sono distinte in due categorie fondamentali: *contenutistiche*, e *strumentali*.

LA PROFESSIONALITA' DOCENTE

COMPETENZE CONTENUTISTICHE

disciplinari → contenuti/approcci

non disciplinari → tematiche/problemi

COMPETENZE STRUMENTALI

tecnologiche → strumenti/metodi

psicopedagogiche → modelli/strumenti

giuridiche → vincoli normativi

organizzative → azione collettiva

Le competenze qui definite contenutistiche – contenuti ed approcci disciplinari; tematiche e problemi non disciplinari – riguardano, con accettabile approssimazione, il “che cosa” insegnare; le competenze strumentali – strumenti e metodi tecnologici; modelli e strumenti psicopedagogici; modi e strutture dell'azione collettiva; indirizzi e vincoli normativi – riguardano il “come”. Entrambe, nella logica “riflessiva” poco sopra richiamata, costituiscono occasioni di risposta alla domanda “perché”.

Tra le competenze strumentali, le due più “nuove” rispetto alla cultura professionale tradizionale meritano una menzione specifica.

Innanzitutto quelle giuridiche. Non si tratta di far diventare gli insegnanti esperti di affari legali, ma di completare il loro bagaglio di strumenti con quel tanto di nozioni e concetti di natura giuridica che è necessario a metterli in condizione di collocare sempre la loro azione didattica, individuale e collettiva, all'interno delle coordinate fissate dalle leggi che indirizzano e regolano l'attività scolastica. Di comprendere, in sostanza, che l'esercizio una funzione pubblica comporta l'obbligo di applicare le leggi emanate dal Parlamento. Ovviamente, l'interpretazione delle norme è non solo lecita ma – come si evince da tutte le considerazioni fin qui svolte – necessaria; ma occorre essere consapevoli che non è ammissibile disattenderle. Se non se ne condivide il contenuto, possono essere attivate tutte le vie che il gioco democratico consente; ma non si può, in una comunità sociale democraticamente ordinata, invocare la propria coscienza per farsi le leggi a propria personale misura o applicare solo quelle su cui si è personalmente d'accordo. Oltretutto, sarebbe un cattivo esempio mostrato agli alunni. Semmai, ancora una volta, vanno sfruttati fino in fondo gli spazi che l'autonomia riserva proprio alla discrezionalità di chi opera nelle singole unità scolastiche.

Poi, quelle organizzative. Nella scuola prima dell'autonomia sarebbero (forse) state superflue. La padronanza di tutte le altre poteva mettere in grado il singolo insegnante di fornire la prestazione a lui richiesta, che consisteva in sostanza in una azione didattica individuale, caratterizzata come comunicazione attraente e persuasiva. Il coordinamento del servizio complessivamente erogato era affidato ai programmi centralizzati; non era richiesta una progettualità a livello delle singole unità scolastiche. Con l'autonomia questa diventa invece un connotato specifico dell'identità di ciascuna scuola; oltre alle altre competenze, gli insegnanti devono saper padroneggiare quelle che li mettono in condizioni di sviluppare i diversi momenti dell'azione collettiva, nella quale le prestazioni individuali contribuiscono alla progettazione e all'erogazione di un servizio formativo sinergicamente integrato.

In ogni caso, in tutti gli ambiti individuati, le criticità in particolare progettuali (messi in evidenza precedentemente) connesse con l'autonomia richiedono che si tratti competenze non solo didattiche, ma anche di ricerca.

I sei ambiti indicati sono la struttura essenziale del Profilo professionale dell'insegnante; la padronanza di essi è il segno distintivo della triplice appartenenza dell'insegnante nella scuola dell'autonomia: alla professione, all'istituzione complessiva, alla unità scolastica in cui opera. In particolare, le competenze organizzative (e quelle gestionali logicamente connesse) lo mettono in grado di svolgere il suo compito professionale, esercitando il suo ruolo istituzionale, contribuendo di volta in volta nei modi adeguati ai processi di azione collettiva connessi con l'attività specifica di strutture operative diverse.

Intervento di presentazione del volume Carocci-Faber (Roma, 2006)
“Professione docente. Ruoli e competenze” a cura di Annamaria Del Treppo

Nel presentare il volume *“Professione docente. Ruoli e competenze”*, che ha offerto lo spunto per organizzare il presente Convegno, vorrei ripercorrere brevemente le tappe che hanno portato il gruppo di ricerca alla sua produzione

L’idea di scrivere un volume è nata alla fine, come conseguenza quasi ‘naturale’, e non come progetto intenzionale previsto fin dall’inizio del percorso di ricerca. Un percorso durato oltre due anni che ha coinvolto i docneti iscritti al gruppo di ricerca del progetto IRRE Piemonte *“Valutazione della professione docente e delle sue possibili articolazioni”* (sul quale – come sui contenuti del volume – interverrà in modo più ampio il coordinatore del “GdR” oggi pomeriggio).

Come già detto il libro è stato il risultato di un lavoro collettivo da parte del gruppo che si è posto anche, senza avere la presunzione di risolverla, la questione –annosa e invisita a molti – della *valutazione professionale del docente*.

Una sfida, se si considera che gli insegnanti sono abituati da sempre all’autoreferenzialità e a considerare la valutazione del proprio operato un tabù. Sfida accettata, visto il gran numero di adesioni al gruppo di ricerca.

Alla domanda di un Questionario proposto ai partecipanti all’inizio del percorso di ricerca *“Cosa ti ha spinto a partecipare a questo gruppo di ricerca?”* le risposte di maggior frequenza e, a mio parere, più significative, sono state:

- la convinzione della necessità di affrontare la questione della carriera e dell’articolazione della professione in nuovi profili funzionali ai mutamenti in corso;
- l’idea di dover affrontare in modo analitico e scientifico il ‘nodo’ della valutazione della professionalità, solitamente gravato da forti valenze emotive;
- la disponibilità all’autovalutazione;
- *la necessità, avvertita da tutto il gruppo, che non debbano essere ‘altri’ (estranei alla cultura scolastica) a stabilire modalità e strumenti per la valutazione dei docenti;*
- la fiducia nella possibilità di contribuire ad una scuola di qualità e la necessità di ragionare su cosa sia l’insegnante di qualità.

Dalle risposte date a quel Questionario si deduce che proprio l’incertezza di un momento difficile per il lavoro dei docenti ha indotto i partecipanti al gruppo ad una riflessione sulla propria professione e sull’opportunità di una valutazione.

Il gruppo ha individuato proprio *nell’autoreferenzialità un elemento di isolamento della scuola e della sua cultura specifica* con conseguente disconoscimento da parte dell’utenza e della società.

Il pratica, il bisogno di legittimazione del ruolo vale il prezzo della messa in discussione dello stesso, a patto che l’operazione sia condotta con rigore scientifico ed al riparo da soggettività e unilateralità; e che modalità e strumenti di una , per ora ipotetica, valutazione siano definiti da chi conosce a fondo il mondo dell’istruzione.

Il fine ultimo è la scuola di qualità, luogo di ricerca pedagogico-didattica e disciplinare, e di riconoscimento dell’impegno e della competenza dei docenti.

Da questi semplici spunti, per successive aggregazioni, si è giunti a considerare il problema complesso e articolato delle competenze, ad approfondirne gli aspetti, ed a riflettere sulla possibilità di introdurre ipotesi di sviluppo professionale e quindi di carriera anche per gli insegnanti.

Questo è il libro: un lavoro che non ha la pretesa di dare risposte e tanto meno indicare soluzioni.

E’ piuttosto un tentativo di individuare problematiche che talvolta producono disagio e senso di frustrazione; un contributo alla riflessione su temi che da qualche anno fanno ‘capolino’ in disegni di legge proposti da singoli politici ed in articoli del contratto scuola.

LE DOMANDE POSTE AI PARTECIPANTI ALLA TAVOLA ROTONDA

“Per una carriera degli insegnanti: pluralità degli approcci e premesse di fattibilità”

A TIZIANA PEDRIZZI (Presidente ADi Lombardia)

In un convegno dedicato alla professione docente mi pare corretto iniziare con una rappresentante di un'Associazione degli Insegnanti quale è appunto l'ADi (**Associazione Docenti Italiani**)

Domanda 1) Fumarco

Lei fa parte di un'associazione di insegnanti sicuramente atipica. Forse una delle poche non “politicamente allineata” (cioè non inquadrabile in un dato schieramento politico-partitico e quindi senza un'ideologia politica di riferimento). Costituite perciò un (raro) esempio di “*associazionismo professionistico*”, anche se non l'unico.

L'ADi è infatti nata dalla base, mi pare da un Convegno di docenti svoltosi a Bologna nel '98.

L'ADi è anche un buon esempio di come un associazionismo professionistico spinga inevitabilmente a lavorare per la professionalità docente. L'Associazione che Lei rappresenta ha infatti elaborato, tra l'altro, una proposta di sviluppo professionale degli insegnanti che comprende:

- la definizione di uno “standard” della professione;
- una strumentazione pratica di rilevamento dei livelli professionali raggiunti nella forma di un “Portfolio dell'Insegnante”, con le sue “5 I”, ovvero con 5 sezioni pertinenti all'analisi della professionalità;
- uno “sviluppo professionale” (leggi “carriera”) articolato in tre fasce.

Vuole intanto parlarci del “Portfolio”, spiegando meglio all'uditorio in cosa concretamente consiste?

Domanda 2) Fumarco

Lei non può non sapere che ‘toccare’ l'argomento della valutazione dei docenti è andare a mettere le mani su un “nervo scoperto” della categoria. Alla fine di un vostro Documento sul “Portfolio” (prima richiamato) leggiamo una frase che ha fatto molto discutere il nostro “Gruppo di Ricerca”:

“Quegli stessi elementi (elementi di valutazione inclusi nel Portfolio, NdA) possono essere utilizzati dal Dirigente o da Supervisor Esterni ‘anche’ in procedimenti di valutazione certificativa che coinvolgono vari tipi di decisioni da assumere nei confronti del personale docente....”

Una frase un po' ‘forte: non avevate paura di ‘esagerare’?

[Domanda 3)

Quale margine di realizzabilità pratica, di “fattibilità”, hanno, a Suo avviso, le proposte di carriera per i docenti?]

AD ANTONINO PETROLINO (Associazione Nazionale dei Dirigenti e delle Alte Professionalità della Scuola)

Proseguiamo, sempre nel rispetto degli Attori principali della scuola, con l'associazione più rappresentativa dell'Area della Dirigenza Scolastica. L'ANP ora "Associazione dei Dirigenti e delle Alte Professionalità della scuola".

Domanda 1) De Luca

ANP (ora "A.N.D. e delle A.P. della Scuola") ha avanzato una proposta di "sviluppo professionale" degli insegnanti, proposta che prevede tre distinti livelli di carriera (docente iniziale, ordinario, esperto) corrispondenti al 7°, 8° e 9° livello degli inquadramenti del personale dello stato, con meccanismi valutativi per consentire il passaggio da un livello a quello successivo (e mantenendo, al contempo, anche una progressione per anzianità con scatti biennali ad ogni livello...).

Tale proposta, che non è più recentissima, mantiene intatta la sua validità?

Vuole esporla sinteticamente all'uditorio?

Domanda 2) De Luca

L'organizzazione di cui lei fa parte, nata come associazione sindacale di soli dirigenti, ha aperto alle "Alte Professionalità" della scuola, mutando addirittura la sua "ragione sociale",

Prima domanda: cosa avete inteso esattamente con l'espressione "Alte Professionalità"?

Seconda domanda: come rispondete a chi obietta che tale 'apertura' è stata un'"invasione di campo", in quanto accogliere nella vostra organizzazione figure professionali - come i docenti - tradizionalmente inquadrati nei settori scuola del sindacalismo tradizionale corrispondeva all'operazione di sottrarre loro potenziali adesioni?

[Domanda 3) Veniamo infine alla fattibilità, qui intesa come realizzabilità pratica di quanto proposto. Lei ritiene che questo nuovo governo abbia intenzione di affrontare la questione della differenziazione e dell'articolabilità del ruolo docente? E quindi di prendere in una considerazione più seria, di quanto non abbiano fatto i governi precedenti, l'ipotesi di uno "sviluppo professionale" anche per gli insegnanti? O pensa che - a causa delle continue pressioni tese alla riduzione spesa pubblica - tutte queste ipotesi di carriera dei docenti siano all'oggi pure 'fantasie'? E se non sono semplici fantasie, illusioni, o ipotesi accademiche....quali sono a suo avviso le "premesse di fattibilità"?)

A PAOLA BARBERO (dell'Ufficio Scuola-Università dell'Unione Industriale di TO)

Domanda 1) **Fumarco**

Dott.sa, Lei rappresenta un mondo che la scuola non 'può' e non 'deve' assolutamente trascurare. E' il mondo delle imprese, del lavoro, della produzione dei beni e dei servizi. La sua organizzazione non rappresenta "tutto" il mondo del lavoro, ma certo una 'parte' importante sì.

Sappiamo d'altronde che a sua volta la sua Associazione (e più in generale Confindustria), non è indifferente al mondo della scuola pubblica; molte sono le iniziative infatti che attestano tale interesse e non abbiamo certo qui il tempo di elencarle.

A questo punto la domanda è semplice.

La sua Associazione è favorevole o contraria ad un'articolazione della professione docente? Ha avanzato o meno una proposta in tal senso, e, in caso affermativo, ce la può sinteticamente illustrare?

Domanda 2) **Fumarco**

Vorrei cogliere dalla proposta del mondo imprenditoriale due specificità che in qualche modo la differenziano dalle altre proposte - per certi versi analoghe - che abbiamo ascoltato.

La vostra proposta non auspica solo la possibilità per le scuole 'autonome' di *assumere direttamente i docenti* (cosa prevista anche da altre proposte..), ma approfondisce tale ipotesi, proponendo la possibilità per le singole scuole di fare veri e propri "*Contratti di Istituto*" che, cito testualmente, "*Consentano agli insegnanti e alle scuole di compiere ulteriori aggiustamenti, a livello di singola scuola, a seconda dell'approccio educativo e dell'organizzazione del lavoro*".

Ad esempio per ciò che concerne lo sviluppo della carriera, c'è una particolare sottolineatura - nella vostra proposta - del *ruolo dei docenti anziani*, comunemente definiti "*senior*". Si sottolinea da un lato la stanchezza e il peso dei "troppi anni di insegnamento", e si propone che essi possano optare per "*una serie di attività diverse rispetto a quelle degli insegnanti più giovani*" con l'esemplificazione di due tipi di attività:

1. progettazione e programmazione didattica; gestione delle relazioni esterne;
2. guida e supervisione degli insegnanti più giovani (ruolo del cosiddetto "*mentore*").

La domanda (il particolare che più ha incuriosito il GDR) è la seguente: cosa dobbiamo intendere con quegli "ulteriori aggiustamenti" dei Contratti di Istituto.. aggiustamenti anche retributivi? I *docenti senior*, in tal caso, godrebbero di un trattamento retributivo aggiuntivo non come "fondo di incentivazione", ma come vera e propria riparametrazione salariale?

[Domanda 3) Date le posizioni generalmente assunte da Confindustria riguardo la spesa pubblica, ed in generale riguardo alla "*efficienza/efficacia*" del pubblico impiego (e la scuola - se escludiamo le scuole private - fa parte di quel mondo)... come conciliare una proposta che, se realizzata, comporterebbe inevitabilmente 'notevoli' aggravii di spesa (a vantaggio di una maggior qualità del servizio offerto?) con la *vexata quaestio* del deficit e del debito pubblici? Se la Confindustria è per il *welfare* - per la parte che si riferisce al mondo della scuola e dell'istruzione - come far quadrare il cerchio dei maggiori investimenti necessari con la scarsità delle risorse messe in campo da leggi finanziarie perennemente di 'emergenza'?]

AI RAPPRESENTANTI SINDACALI

(Enzo Pappalettera, CISL Scuola, e Piero Bottale, UIL scuola)

Domanda 1) De Luca

Si è insediato un nuovo governo. Nel precedente, alcuni esponenti dei partiti della maggioranza avevano presentato dei disegni di legge - poi confluiti in un Testo Unico, il 4091, a nome dell'on 'Santulli' - che con il titolo di "*Norme generali sullo stato giuridico degli insegnanti delle istituzioni scolastiche*" proponevano nei fatti una carriera per i docenti; sebbene con la curiosa pretesa che, nell'eventuale attuazione, non ci dovessero essere "*nuovi e maggiori oneri per la finanza pubblica*" (comma 4, art.10).

Quale è stata la vostra posizione, come sindacato, al riguardo? Se contraria, perché?

Come giudicate i primi passi di questo nuovo governo nell'ambito della professionalità dei docenti, o meglio: credete che il nuovo governo intenderà davvero 'riqualificare' e 'sostenere' la funzione docente, così come ha promesso il neo-ministro Fioroni nell'"Atto di Indirizzo" inviato alle scuole in occasione dell'avvio dell'anno scolastico: "*la condizione essenziale e imprescindibile per formare le nuove generazioni è rappresentata dalla professionalità e dalle motivazioni di 'buoni insegnanti'. Tale profilo docente va costantemente sostenuto e arricchito.....ecc, ecc....*"

Oppure si tratta delle solite frasi di rito all'atto dell'insediamento di un nuovo Ministro?

Domanda 2) De Luca

Quello che ci ha colpito nell'analisi delle posizioni via via assunte dai sindacati 'tradizionali' ('firmatari' dei contratti...) sulle questioni dello sviluppo e dell'articolazione professionali degli insegnanti, è che 'ufficialmente' le OOSS sembrano ripetere ad ogni tornata contrattuale il ben noto slogan: "aumenti eguali per tutti", con la seguente motivazione: le risorse sono poche, non possiamo che dare un po' di più a tutti...il prossimo contratto si vedrà e 'se' ci saranno più risorse affronteremo anche gli aspetti della professionalità...

Inutile dire che questo secondo momento (o fase due...) non arriva mai!

E d'altra parte le stesse OOSS introducono per via contrattuale nuove figure professionali, come le Funzioni Obiettivo e le Funzioni Strumentali al P.O.F., e, dall'altro lato, si impegnano su cose che poi non si verificano. Un esempio per tutti, l'art 22 del CCNCS 2002/2005:

"Le parti stabiliscono di costituire, entro 30 giorni dalla firma definitiva del presente CCNL - quindi nel 2002 - una Commissione di Studio tra ARAN, MIUR e OOSS firmatarie...che entro il 31.12.2003 elabori le soluzioni possibili, definendone i costi tendenziali, per istituire già nel prossimo biennio contrattuale - 2003/2005, NdA - qualora sussistano le relative risorse, meccanismi di carriera professionale per i docenti.....!"

Le domande sono: è buona tattica sindacale accettare un'impegno subordinato alla "sussistenza di risorse"? Non sarebbe comunque meglio - per definire una possibilità di carriera docente - seguire la strada della 'legge' piuttosto di quella del 'contratto'?

E ancora: non c'è contraddittorietà tra "gli aumenti uguali per tutti" e l'inattuato articolo 22?

[Domanda 3) Quali sono, ad avviso del sindacato, le *premesse di fattibilità* per una reale prospettiva di articolazione della professione docente.. ed una conseguente ipotesi di sviluppo professionale degli insegnanti?]

NOTA. I rappresentanti delle forze sindacali non hanno partecipato alla Tavola Rotonda.

SVOLGIMENTO TAVOLA ROTONDA

“Per una carriera degli insegnanti: pluralità degli approcci e premesse di fattibilità”

FUMARCO: In premessa, occorrono solo alcune rapidissime precisazioni. Noi non volevamo attivare qui una tribuna di tipo politico-sindacale, con rischi di accapigliamento vari tra sigle diverse pro o contro: cioè, questo è un convegno che vorremmo restasse al livello della “scientificità” (sicuramente la scientificità, quando si parla di professioni e di sociologia del lavoro e delle professioni, è sempre relativa, è una scienza non dura, siamo d’accordo), ad un livello analitico e non di tipo tribunizio, per intenderci.

Abbiamo pensato quindi a una logica di presenza di parti o di componenti che esprimessero gli insegnanti, i dirigenti, e quindi primariamente gli attori principali del fare scuola; abbiamo pensato che fosse opportuno e corretto invitare una rappresentante del mondo imprenditoriale, cioè del lavoro e delle professioni, cioè dell’*output* – direbbe qualcuno – della scuola (il prodotto del nostro lavoro, in ultima analisi, si immette in un circuito lavorativo). Avevamo altresì esteso l’invito ai sindacati: questo, ripeto, non per ingaggiare momenti di polemica, di cui abbiamo già troppi cattivi esempi televisivi (la polemica gridata), ma perché volevamo sentire da loro l’opinione in merito a prese di posizione, che sono diventate anche articoli contrattuali, sulla *vexata questio* – se vogliamo definirla così – della “carriera” degli insegnanti (parola che ha una forte valenza o carica emotiva e che, così come la valutazione, rappresenta elementi di tipico contraddittorio e di posizioni contrastanti all’interno dello stesso corpo docente). Ci faceva piacere anche una loro presenza; purtroppo non abbiamo calcolato una cosa, che siamo in piena campagna d’autunno per l’elezione delle Rappresentanze Sindacali Unitarie d’Istituto: a catena, prima l’esponente della CISL, poi quello della UIL (perché, anche per tempi che non abbiamo, non potevamo invitare tutte le sigle firmatarie), hanno dovuto disdettare la loro presenza.

Ciononostante, noi riteniamo che abbiamo comunque a questo tavolo una presenza di chi si è sbilanciato a proporre qualcosa su questa questione dello sviluppo professionale degli insegnanti; abbiamo quindi piacere di sentirli.

Ecco allora una rapidissima presentazione delle persone che abbiamo al tavolo:

- Tiziana Pedrizzi, Dirigente scolastica e dell’IRRE Lombardia, ma in questa occasione soprattutto Presidente dell’ADi Lombardia (ADi è una sigla che forse non tutti conoscono, e sta per “Associazione Docenti Italiani”; poi capiremo meglio, nello svolgimento della tavola rotonda, come mai proprio l’ADi);
- il prof. Petrolino, Dirigente Scolastico, membro dell’Associazione Nazionale dei Dirigenti e delle Alte Professionalità della scuola, autore di innumerevoli saggi nonché formatore di molti corsi, soprattutto per dirigenti;
- la dott.ssa Barbero, dell’Unione Industriale di Torino, e che rappresenta il mondo delle imprese e delle professioni;
- il collega De Luca, Vice-dirigente della scuola che ci ospita, che mi darà una mano in questa animazione di una tavola... che purtroppo non può essere rotonda!

L’idea era questa: iniziare con un giro di domande specifiche, alternandoci io e De Luca rispetto alle persone presenti, e poi lasciare una parte di chiusura dedicata soprattutto alla fattibilità.

Perché un conto è proporre delle cose anche molto interessanti (chi, per esempio, vorrà acquistare il nostro volume vedrà che c’è un intero capitolo dedicato ai tanti enti e associazioni che hanno presentato delle proposte di carriera dei docenti...e ci scusiamo con tutti quelli che non abbiamo invitato); però al di là delle proposte c’è poi il momento della fattibilità, della realizzabilità, e immagino sia curiosità dei presenti sentire come la pensano - almeno le persone qui presenti - riguardo a questo futuro ipotetico di realizzazione di un’articolazione della funzione e di una progressione di carriera.

La prima domanda è rivolta a Tiziana Pedrizzi dell’ADi. Dicevamo: perché è stata scelta proprio l’ADi? Associazioni degli insegnanti ce ne sono tante (mi è stato detto che, accreditate presso il

Ministero, ce ne sono addirittura trecento...), e ce ne sono alcune più famose delle altre (ad esempio il CIODI, l'UCIIM, ecc..). In generale si tratta di associazioni che – non lo dico assolutamente in tono polemico – hanno anche una collocazione un po' schierata, nel senso che - sappiamo - si collegano ad aree politico-ideologiche e partitiche del Paese.

Il caso dell'ADi mi pare un esempio diverso: quindi, se Tiziana Pedrizzi nel suo intervento ci dice qualcosa di più sull'ADi (rapidamente), credo che non ci dispiaccia. E che cos'è e in cosa consiste questa proposta, la proposta del “*Portfolio dell'Insegnante*” (il termine è già ricorso stamattina, ma in un altro contesto), con le sue “cinque I” ecc... ecc...? Avremo un po' più chiaro che cosa si muove, che cosa avanza in termini di elaborazione in una delle associazioni dei docenti.

PEDRIZZI. Nel testo in effetti – me lo sono letto diligentemente – ci sono due parti nelle quali viene, ampiamente e in modo intelligente, con un suntegggio utile, citato il contributo dell'ADi a questa tematica. E io – se permetti – un po' rimanderei alla lettura di queste parti, perché se io adesso inizio a illustrare il “*portfolio*” credo che potrei avere effetti fatali sull'uditorio.

Dicevo, vengono adeguatamente ben sunteggiate le parti che riguardano l'individuazione delle competenze dei docenti e la questione del portfolio: perciò sicuramente lì si può trovare tutto quanto, oltre che nei testi di riferimento.

Diciamo che l'ADi ha cercato in questo periodo anche di seguire, con una certa “stringevolezza”, cioè un tentativo di “addentare” adeguatamente i responsabili, l'itinerario, la *via crucis* di questa vicenda; e, ad esempio, di seguire con una certa attenzione il percorso delle leggi formate e presentate sullo Stato Giuridico; leggi che voi peraltro ben analizzate anche nel loro contesto. Per cui la nostra attività da questo punto di vista è stata quella:

- 1) di produzione di materiale;
- 2) di fare un tentativo di essere presenti all'interno del dibattito politico per valorizzare questa idea.

Io però anticiperei la tua seconda domanda (perché vista l'ora vorrei essere sicura di poter rispondere), cioè la *fattibilità*.

Dobbiamo – io credo – essere realistici. Voi elencate con precisione tutti i tentativi che sono stati fatti. Poiché io ho cominciato a insegnare nel 1970, di solito questa cosa mi succede quando comincio a dire “Ma non vorremo mica tornare alla Commissione Biasini o ai dieci punti di Frascati!” (stiamo parlando del '70); sull'argomento di cui stiamo parlando, di solito dico ai colleghi con cui discuto: “Ma vi ricordate la Commissione Visalberghi?”; dopodiché, tutti ci guardiamo negli occhi, chi se la ricorda si mette a piangere... Cosa voglio dire? Sono vent'anni che, nelle sedi le più diverse (politico/legislative, sindacali, ecc..), questo tema è stato sviscerato. Personalmente, avendo fatto parte di un sindacato, in particolare ad esempio della CGIL-Scuola di Milano... Il nostro direttivo, dieci anni fa, aveva elaborato un modellino (addirittura maniacale), che credo ebbe qualche responsabilità nella definizione del modello del famoso “Concorsone”.

Dobbiamo dirci con chiarezza che qui il problema non sono i modelli (i modelli abbondano); qui il problema è di capire chi lo vuol fare e qui cercherò di non fare un discorso scontato, perché di solito a questo punto tutti si battono il petto e dicono che chi non lo vuol fare è l'altro.

Chi non lo vuol fare è sicuramente il *top*, ma “*pour cause*” – come si diceva una volta. Vi ricordate del Ministro Berlinguer? Qualcuno di noi, quando arrivò il centro-destra disse “Mah, quello che non è riuscito a fare il centro-sinistra, da questo punto di vista (perché si sa che risponde, a livello di consenso, per una maggioranza agli insegnanti), lo farà il centro-destra”.

Il Ministro Moratti si è occupato dei massimi sistemi, cioè di ridisegnare per l'ennesima volta il quadro (perché l'esempio di Croce evidentemente è stato dannosissimo per l'Italia, e non per il contenuto, ma per il metodo): è come se uno continuasse a cambiare la carrozzeria, ma manco ci pensa a mettere la benzina nel motore. L'ha già detto Rosario Drago, è inutile cambiare i contesti, se non si pensa a chi li fa funzionare: se non si pensa alla definizione e risoluzione del problema dei docenti, qualsiasi tipo di ristrutturazione del sistema sarà assolutamente inutile. D'altra parte non possiamo neanche chiedere ai nostri politici di suicidarsi, perché non lo fanno anche quando

avrebbero bassissime possibilità di correre dei rischi, figuratevi se lo potranno mai fare quando le posizioni sono altre: dieci giorni fa, mi sono divertita a scaricare e stampare una cosa su Ségolène Royal, la quale ha visto mettere in discussione la sua vittoria alle primarie, dal fatto che qualcuno l'aveva ripresa mentre parlava male degli insegnanti.

I nostri sindacati sono così refrattari? Beh, sicuramente adesso sì. Però – siccome mi piace dire le cose come stanno – ricordatevi che quella cosa terribile dei corsi d'aggiornamento (che peraltro tutte le professioni fanno) era stata anche pensata come un primo passo verso un discorso di professione, ricordatevelo. Non andava bene, però non va mai bene niente! Ricordatevi che il discorso del “Concorstone”, brutto, terribile (c'erano dietro delle cose terribili), lo avevano varato i sindacati, i quali ovviamente si sono ritirati velocissimamente. Siccome facevo parte all'epoca del Direttivo nazionale della CGIL-Scuola, mi ricordo molto bene quando, a Ischia, io personalmente, come preside, dissi: “Secondo me però, gli insegnanti accettano forse più i presidi di altri. Volete fare quel meccanismo così? Va bene!”. Diciamo: i sindacati allora dissero sì. Non adesso: è da un po' che non sono entusiasti, l'attuale direzione politica ovviamente (del sindacato).

Però guardate che nel passato, se noi ci mettiamo la mano sulla coscienza e analizziamo le cose per come sono, non è che le cose siano così o chiare o scure; io vi dico questo: mettamoci la mano sulla coscienza come categoria. Perché, qual è il problema, secondo me? Che una categoria così ampia, come quella degli insegnanti, ha interessi diversificati. Il problema sta nel fatto – e qui ho vicino A.N.P. che a questa cosa credo ci ha pensato – che *manca l'organizzazione e l'egemonia ideologica di quella parte degli insegnanti che, senza far del male a nessuno (anzi, facendo solo loro del bene), ha interesse alla diversificazione della categoria*. Se voi pensate che tutta la categoria degli insegnanti abbia interesse alla sua diversificazione, voi pensate che gli insegnanti siano dei puri angeli (cosa che non è, perché grazie a Dio siamo degli esseri umani); ma in ogni organizzazione ci sono i settori che sono interessati a dei cambiamenti, che si organizzano e premono. Nella scuola invece non è successo questo: è successo che i settori interessati ai cambiamenti sono stati colpevolizzati, emarginati, trattati come i cattivi che volevano elevarsi al di sopra degli altri; e, in questo modo, siamo arrivati alla situazione attuale, che vede un'egemonia di fatto dell'idea che gli insegnanti devono essere tutti uguali, perché se no non si sa che cosa succede. Conclusione: bisogna che gli insegnanti accettino di essere diversi; bisogna anche che quelli che non vogliono fare la cosiddetta “carriera” capiscano che ognuno ha le proprie convenienze e i propri interessi, che sono complementari; bisogna che gli insegnanti che sono interessati a questa operazione abbiano la capacità di organizzarsi e di creare egemonia ideologica su questo terreno. Finché questo non avverrà, anche i grandi decisori, a cui attribuiamo spesso tutta quanta la responsabilità (e che ne hanno tantissima, perché non hanno il coraggio che dovrebbero avere coloro che guidano i Paesi – nel loro piccolo campo)... però non possiamo buttare tutta la croce addosso a loro, perché – in fin dei conti – la nostra storia la conosciamo e ci possiamo riflettere. Questo per dire che secondo me se non si muoverà questo elemento, il timore, l'arretratezza, la pigrizia, che ormai connotano tutta la vita politica e civile italiana (che ristagna in generale nel timore), non cambierà nulla.

FUMARCO: Grazie a Tiziana Pedrizzi. Adesso darei la parola a Tommaso De Luca.

DE LUCA: Grazie. Io allora approfitto... visto che la collega dell'ADi ha tirato in questione A.N.P., faccio la mia domanda a Petrolino. A.N.P., che in realtà adesso è l'”Associazione dei Dirigenti e delle Alte Professionalità della scuola”, ha avanzato una proposta di sviluppo professionale dei professori, proposta che prevede tre distinti livelli – docente iniziale, ordinario, esperto – e che in qualche modo è agganciata ai tre livelli dell'inquadramento del personale dello Stato – il settimo, l'ottavo e il nono. Ci sono meccanismi di valutazione, per il passaggio da un livello all'altro, uniti a meccanismi legati all'anzianità, come avviene – ne darà la conferma Petrolino – in altri Paesi europei, dove questo è già stato realizzato (scatti biennali all'interno di ogni livello, e via di questo passo). Allora io chiedo: questa proposta, che non è recentissima, mantiene una sua validità? E

soprattutto, la vuoi spiegare sinteticamente, con un occhio di riguardo – il collega Fumarco mi ha promosso Vice-dirigente, io in realtà sono al massimo il Vice-preside di questa scuola, che è una cosa molto diversa – ai professori, e in particolare a questi venti professori che hanno fatto la ricerca e prodotto il volume presentato qui oggi?

PETROLINO ...interruzione della registrazione.

[NOTA BENE. Purtroppo non disponiamo dello ‘sbobinamento’ della parte rimanente della “Tavola Rotonda” per difetti di registrazione indipendenti dalla nostra volontà...]

Il curatore dei presenti “ATTI”, Giuseppe Fumarco

**Relazione di Giuseppe Fumarco, Tecnico IRRE-Piemonte e
Coordinatore del Gruppo di Ricerca**

“UN PERCORSO DI RICERCA SULLA PROFESSIONE DOCENTE”

1

Quando ci viene domandato in che modo siamo pervenuti all'idea di fare una ricerca sulla professionalità docente - e al contempo uno si immagina il commento (magari un po' sarcastico) di chi trova “banale” o per lo meno “ripetitiva” una ricerca, oggi, su tale argomento - dobbiamo ripartire dalle nostre recenti esperienze per.... “auto-giustificarsi” e ri-trovare (ricordare) le motivazioni che ci hanno spinto in tale direzione.

√ *Prima motivazione*: noi in IRRE (incluso il sottoscritto, munito del proprio approccio di “sociologo dell'organizzazione”), noi in IRRE, dicevo, abbiamo effettuato negli ultimi anni parecchia consulenza alle scuole sull'AutoAnalisi di Istituto.

Si sono così svolte alcune riflessioni in questi ultimi anni intorno alla “*scuola di qualità*”.

Ma è pensabile – mi chiedo e chiedo a chi ascolta - fare una ricerca sulla scuola di qualità e sulle sue eventuali “buone pratiche” senza indagare sulla qualità degli insegnanti, e sulla qualità delle interazioni - operative ed organizzative - tra di loro?

Alla fine non è ‘ineludibile’, ‘inevadibile’ riflettere sulla qualità della docenza di un Istituto? Non è ‘anche’ o ‘ancora’ lì che occorre indagare?

Sapevamo che trattare della qualità dell'insegnamento poteva apparire una strada già più volte percorsa...ma abbiamo voluto percorrerla lo stesso. E questo perchè

“non può esserci una ‘scuola di qualità’ senza ‘insegnanti di qualità’”.

√ *La seconda motivazione* di questa ricerca deriva da quanto è successo, in sede politica ed amministrativa, nell'ultimo decennio (i due ultimi governi prima di quello attuale). Non c'è qui lo spazio per dilungarci, ma per farla breve, noi crediamo che quelle due tornate legislative tutte tese verso la realizzazione delle “macro-riforme” degli ordinamenti (la riforma Berlinguer dei cicli, la ‘controriforma’ Moratti degli ordinamenti..e così via) non abbia giovato granchè all'umore ed alle motivazioni intrinseche di chi nella scuola opera giorno per giorno (docenti e dirigenti). E', se mai, cresciuto il disorientamento.

Non si vuole mettere in discussione la necessità di procedere verso modifiche dei modi e dei tempi della scolarizzazione (incluso l'innalzamento dell'obbligo ed il riequilibrio tra istruzione e formazione professionale...) ma ci si chiede se non ci siano dei “prius” in tutte le cose, e quindi anche nell'ambito riformistico. A nostro avviso infatti (e non solo a nostro, visto che siamo sovente “a contatto” con le scuole..) due erano e sono i pilastri della “*scuola di qualità*”:

1. un ceto docente ri-qualificato e ri-motivato;
2. una vera autonomia dell'azione della scuola.

Si tratta di due “presupposti di fattibilità” che dovrebbero logicamente precedere ogni tentativo riformistico. Due presupposti che oltretutto si richiamano a vicenda: non si dà vera autonomizzazione della scuola senza adeguata professionalizzazione dei docenti, così come la professionalità docente può esprimersi al meglio ‘solo’ in un contesto organizzativo di reale autonomia delle scelte formative, didattiche, di ricerca & sviluppo, di valutazione, ecc....

Per tutto questo occorrono ‘mezzi’ e ‘risorse’.... e occorre la percezione - da parte del ceto politico e dei cittadini tutti - che i soldi spesi nella formazione non sono tanto “spese pubbliche” quanto “investimenti pubblici”. Se non si sarà disposti a recepire questo principio (a “destra” come a “sinistra”) non si farà nessun passo in avanti.

La scuola va, e andrà, ancor più alla deriva.

√ *Terza motivazione.* La società cambia rapidamente, e con essa evolvono gli stili comportamentali e comunicativi delle nuove generazioni. Se una volta bastava padroneggiare bene le discipline insegnate, oggi si pone innanzitutto il problema di creare le condizioni stesse per fare lezione. La possibilità che molti studenti non scorgano il senso della cultura scolastica, che vi avvertano una distanza troppo forte rispetto la loro vita, rimanda al fenomeno sempre più diffuso della demotivazione degli studenti nei confronti della scuola e dello studio. “*L’insegnante è oggi chiamato a professionalizzarsi anche come promotore del servizio d’istruzione e animatore dell’apprendimento...ad acquisire la capacità di interpretare e far fronte alla demotivazione degli studenti*” (cit. in L. Benadusi, ‘A&D’, 7-8-9 Luglio/Settembre 2004).

Ma si può anche solo immaginare insegnanti demotivati in grado di motivare studenti demotivati? Non è forse questo un “circolo vizioso”?

La vera priorità diventa, in questo senso, *ri-motivare gli insegnanti.*

2

Come gruppo di ricerca abbiamo escluso il concetto, un po’ troppo vago, dell’*“insegnante di qualità”* ed abbiamo iniziato il nostro percorso di ricerca dalla categoria concettuale - più “scientifica”, perché di tipo analitico - del *“docente competente”*. Ci siamo subito accorti della difficoltà - dovuta alla totale discordanza delle fonti teoriche, di individuare in modo univoco l’idea-concetto di *“competenza”*, sulla quale si sono scritti interi libri e moltissime definizioni (veramente troppe!).. e abbiamo cercato di non perderci in quel labirinto di definizioni.

Abbiamo anche ritenuto più interessante evitare l’approccio della *“competenza pedagogica”* (i pedagogisti non me ne vogliano..) e abbiamo preferito percorrere la strada della *“sociologia delle professioni”* [le c.d “job analysis” e “job evaluation”... il tentativo tayloristico di impostare un’analisi scientifica del lavoro].

Non certo per “mutuare” dal percorso tayloristico l’analisi delle postazioni lavorative e appiattare il lavoro docente sul taylorismo (ci mancherebbe!); ma per evitare gli approcci libero-professionisti, a nostro avviso altrettanto fuorvianti.

Abbiamo poi contestualizzato la professione docente:

a) collocandola, in un’analisi comparativa sulle “famiglie professionali”, nella sotto-classe dei *“Servizi alla Persona”* (“*Servizi che producono modificazioni di vario tipo nella fisiologia e/o nella personalità degli utenti..*” cfr. Gallino, UTET, ‘78), sottoclasse facente parte della più ampia *“classe media impiegatizia”*; quindi l’insegnante, dal punto di vista della collocazione all’interno delle diverse “famiglie professionali”, fa parte della “classe media impiegatizia”, alla sottoclasse dei “Servizi alla Persona”;

b) abbiamo poi collocato l’insegnante all’interno dell’organizzazione scolastica (e varrebbe qui la pena di fare alcune riflessioni..che purtroppo non abbiamo il tempo di fare..).

L’insegnante è in tal senso un *semi-professionista* e/o addirittura, secondo taluni, un *non-professionista*; oppure, se vogliamo dare una definizione in positivo, è un *“professionista”* sì, ma *“istituzionalizzato”*.

O può piacere di più la definizione di Schon (1983), dell’insegnante come *“praticante riflessivo”* (“riflessione in azione”), o quella più circoscritta e centrata sullo specifico disciplinare di *“tecnico dell’insegnamento disciplinare”* (in Filippi/Romei).

Ci siamo mossi, in questo tentativo di posizionamento corretto della professione, cercando di evitare l’autoreferenzialità scolastica, da un lato, e cercando altresì di evitare di cadere nella trappola concettuale del libero-professionismo, dall’altro lato.

Non volevamo peraltro collocare la nostra professione “sulla luna”, cioè volevamo evitare di ripetere la banalità, molto diffusa, che questo tipo di lavoro è “unico”... per poi scoprire che un pò tutte le professioni sono “uniche”, e ciò vale soprattutto nel campo dei già evocati “Servizi alla

persona”....; per cui abbiamo cercato di calare il lavoro docente ben bene con i “piedi per terra”, e abbiamo cercato di analizzarlo il più “scientificamente” possibile.
Se ci siamo riusciti, questo è un altro paio di maniche.

3

Un'altra scelta importante, a nostro avviso, è stata quella di non aver mai legato, in tutto il percorso di ricerca, la qualità dell'insegnamento (meglio: le “*competenze del docente*”) con un nesso meccanico e lineare (tipo causa-effetto) ai “risultati” della prestazione.

[Ma ‘quali’ risultati, e rilevati attraverso ‘quali’ indicatori? “Il numero degli allievi promossi”? La “media dei voti ottenuti dagli allievi”? Oppure “i risultati conseguiti dagli allievi nello step formativo e/o lavorativo successivo (le famose indagini sul ‘successo’ dei neo-diplomati), ecc..

Tutti metodi di indagine che possono talvolta configurarsi come “cattive pratiche” di ricerca indotte dalla new wave degli anni appena passati sulla ‘qualità’ (o, peggio, sulla “Qualità Totale”!), vera “trappola concettuale” in cui purtroppo sono caduti dentro docenti e dirigenti di molte scuole].

Il lavoro degli insegnanti si svolge all'interno di un processo complesso (il *processo I/A*) e se pur è importante avere presente i risultati - sia sul piano della riuscita degli allievi che in merito alle “percezioni” degli utenti (gli *stakeholders*) - è ancora epistemologicamente più importante avere in mente che ‘complessità’ e ‘probabilismo’ degli esiti fanno del processo I/A un processo “*stocastico*”.

Il nostro è essenzialmente un “lavoro di semina” e l'importante è “saper seminare bene”.

4

Però ci sono dei problemi: la professione docente è in crisi verticale di ruolo (di “status” socio-economico, di attrattività professionale, ecc..) e tale crisi non è solo un fenomeno italiano, ma piuttosto europeo, se non mondiale.

Accade che molti paesi (sia i cosiddetti paesi “sviluppati” che i cosiddetti paesi “in via di sviluppo”, in ciò accomunati..) appena hanno problemi di bilancio li ‘scaricano’ sulla istruzione pubblica ‘tagliando’ sulla formazione; non certo sulle spese militari o per la “sicurezza”, spese quasi sempre ritenute ‘intoccabili’ e ‘irrinunciabili’.

Pertanto il ceto docente non è mai stato una lobby, e la rilevanza dei numeri (i docenti sono tanti!) gioca più a sfavore (tanti docenti uguale tanta spesa) che a favore (in termini di capacità di pressione sui decisori e di persuasione dell'opinione pubblica...la c.d. “moral suasion”).

Questo è solo uno dei tanti paradossi della nostra categoria: difendendosi essa difenderebbe il “*welfare state*” a scapito del “*warfare state*”, svolgendo in ultima analisi un ruolo positivo a beneficio dell'intera collettività.

Ci hanno indotto ad un'autopercezione del “sé professionale” controversa, contraddittoria (da qui scaturisce anche lala ben nota “*crisi di ruolo*” che è poi anche perdita di “*identità professionale*”). Senza un sostegno esterno ed una riqualificazione atta ad assorbire e a metabolizzare i crescenti e (spesso) perversi cambiamenti indotti dalla c.d. “globalizzazione”, l'insegnante viene lasciato solo.

5

Il nostro volume, che altro non è che il “Report Finale” del percorso di ricerca che abbiamo effettuato, inizia, come già detto, dalla parola ad alta valenza simbolica “*competenza*”.

Il secondo capitolo ci vede impegnati quindi ad analizzare i “*modelli di competenza*” della professione docente, e, in termini più generali, i dati proposti dalla teoria e dalla ‘modellistica’ della sociologia del lavoro e delle professioni.

Abbiamo infine scelto di rappresentare nel capitolo successivo la professione docente tramite la “geometria dei solidi”, poiché i solidi hanno profondità e spessore, un po’ come le “competenze attese” del docente, che dovrebbero avere spessore e profondità. Lo abbiamo fatto con una piramide: la “*Piramide della professione docente*”

Le cinque facce della piramide costituiscono altrettante “*macro-aree di competenza*”:

1. le qualità personalologiche di base;
2. le competenze disciplinari e di didattica disciplinare;
3. le competenze metodologico-didattiche;
4. le competenze comunicativo-relazionali;
5. le competenze organizzative.

Abbiamo invece escluso altre “aree”, aree che solitamente sono prese in considerazione in modelli analoghi.

Ad esempio:

- quella del possesso di una buona cultura generale (il c.d. “background culturale di base” del buon docente);
- l’area della “Ricerca & Sviluppo”.

1. La prima area (la cultura generale) non l’abbiamo inclusa poiché da noi considerata un pre-requisito, esattamente come sono prerequisiti l’attitudine alla riflessione sulla propria pratica didattica (una “meta-competenza”) o, per fare un altro esempio, la capacità d’uso del personal computer, facente oramai parte di una sorta di “alfabetizzazione di base” di tutti i lavoratori.

2. La seconda area (Ricerca & Sviluppo) non l’abbiamo inclusa perchè “*trasversale*” rispetto alle altre quattro: si fa ricerca in campo disciplinare, didattico, organizzativo, valutativo, ecc...

Abbiamo invece incluso – forse contraddittoriamente – le qualità personali, anch’essi per certo dei pre-requisiti, ma, a nostro avviso, talmente importanti da avvertire la necessità di collocarli anche figurativamente “alla base” della nostra piramide.

D’altronde, se avessimo voluto semplificare, un modello adottabile poteva anche essere quello proposto a suo tempo dal CERI dell’OCSE (i “*quattro campi di competenza della professione docente*”).

Ma... noi abbiamo preferito la piramide.

6

Dalle aree della macro-competenza siamo passati agli indicatori, ossia ai “criteri” che individuano il profilo atteso del docente di buon livello medio (lo “standard” atteso dal “buon docente”).

Gli “indicatori” dettagliano, specificano - e quindi individuano, e consentono di analizzare nel modo più ‘prossimale’ possibile - le competenze, rendendole al contempo *osservabili, misurabili, ... e quindi valutabili!*

Ma “osservazione”, “misurabilità” e valutabilità” ci fanno entrare nel campo ‘minato’ della valutazione! A questo punto della ricerca si è infatti situato il passaggio logico dall’*analisi* (delle competenze) alla *valutazione* (delle competenze). E’ quello che il gruppo di ricerca ha fatto, non

prima di aver effettuato un'attento "spelling" degli indicatori delle 4 macro-aree...e non dimenticando di svolgere prima un'analisi sul campo (tramite apposito Questionario) che ha coinvolto le 25 scuole del Piemonte (per un totale di circa 1200 docenti..) dei vari ordini e gradi di scuola di appartenenza dei partecipanti al "Gruppo di Ricerca".

Ma di questa "*analisi sul campo*" avrà modo di parlare per esteso, appena dopo il mio intervento, il collega Roberi, nostro indispensabile aiuto in questa fase di transizione ad un modello più empirico della ricerca.

7

Non siamo certo né i primi né gli unici a tentare di fare un ragionamento 'pacato' e 'distaccato' sul "*nervo scoperto*" della valutazione della professione docente. Molti altri lo hanno fatto prima di noi, e parecchi con cognizione di causa. Questa stessa mattina abbiamo sentito gli interessanti contributi dei Relatori su tale "vexata quaestio".

Noi ci siamo arrivati in un modo che auspichiamo originale, a conferma del fatto che ogni nuova ricerca - se non scopre necessariamente nuovi ambiti del sapere - purtuttavia può aggiungere un importante tassello; tassello che va a 'cumularsi' ad un percorso complessivo del "paradigma di ricerca" fino a quel punto già consolidatosi

[NOTA. E' questa un'importante idea della ricerca, intesa come "*processo sociale cumulativo*".]

Abbiamo ritenuto logico far discendere la valutazione direttamente dall'analisi delle competenze, trasformando opportunamente gli "*indicatori*" - dei quali abbiamo appena accennato - in "*repertori comportamentali*" utili per l'*osservazione valutativa*, sia in classe che nell'Istituto.

E in effetti, se ricordate i 4 campi della competenza, ora li ritroviamo in veste di "*repertori comportamentali*"

- repertori dei comportamenti cognitivi;
- repertori dei comportamenti didattici;
- repertori dei comportamenti comunicativo-relazionali;
- repertori dei comportamenti organizzativi.

Quando si parla di valutazione tramite osservazione diretta "sul campo" (sia essa la classe o l'unità scolastica di appartenenza) immediatamente vengono erette barriere, culturali e psicologiche, di 'protezione'. Un meccanismo di difesa questo che è, a ben vedere, legittimo. Forse che non abbiamo troppi esempi di "cattiva valutazione", soprattutto nelle amministrazioni pubbliche? Forse che non sappiamo molto bene, proprio in quanto insegnanti, quanto può essere soggettiva e unilaterale la pratica valutativa?

Ci sono dunque dei preconcetti molto consolidati, ed anche ..si può aggiungere,.. fondati.

Ma, d'altro canto, non si può archiviare la valutazione con l'alibi della difficoltà del perseguimento della neutralità, della trasparenza e dell'oggettività. Se si mira alla professionalità e ad un'idea "*meritocratica*" di sviluppo professionale allora non si può fare a meno di una 'seria' valutazione.

Per questo motivo abbiamo affrontato nel gruppo di ricerca la questione della "garanzie", deontologiche e professionali, che devono essere offerte agli insegnanti all'atto dell'innesco di 'eventuali' processi valutativi.

Si dovrebbe stipulare, all'interno delle scuole, un vero e proprio "*Protocollo di intesa per la valutazione dei docenti*" pattuito tra valutatori e valutati; un "*Protocollo di Osservazione*" che dovrebbe offrire tutte quelle garanzie di oggettività, neutralità e trasparenza di cui dicevamo.

Sebbene, a nostro avviso, all'oggi (cioè senza una serie di premesse di politica scolastica e formativa volte a forgiare una diversa cultura organizzativa tra i docenti e, all'interno di questa, una diversa cultura valutativa e autovalutativa..) nelle scuole la valutazione non può che essere:

1. una pratica 'sperimentale';
2. una pratica valutativa giocata in modo prevalentemente "auto-valutativo";

3. una pratica mossa da intenti più formativi che certificativi.

8

Così come nel campo valutativo non si è – ragionando in logica di ricerca – all’anno zero, allo stesso modo non lo si è a proposito dello “*sviluppo professionale*” (leggi ‘carriera’) degli insegnanti.

Siamo anzi ad uno stallo ormai ultra-decennale.

Abbiamo assistito, in questi ultimi anni, alla presentazione di disegni di legge su un nuovo “*Stato giuridico degli insegnanti..*” contenente all’interno precise ipotesi di carriera (e relativi momenti valutativi.); ad “ammiccamenti negoziali” tra ARAN/MIUR da una parte e OOSS dall’altra (cfr. art. 22 CCNL Scuola 2002/2005....mai diventato impegno realizzato!), ecc..

Risultato di tanta fibrillazione: un nulla di fatto.

Vi sono a monte questioni, apparentemente ‘formali’ ma in realtà ‘sostanziali’, che fanno scattare “veti reciproci” tra le varie parti in gioco; questioni che vanno risolte ‘prima’ ancora di affrontare i nodi concettuali del tema della ‘carriera’.

Una per tutte: il fatto se tocca alla “*legge*” o al “*contratto*” istituire livelli (o fasce) differenziate all’interno della funzione unica docente.

Oppure se vada superato o meno il concetto stesso di “funzione unica” .

E, ancora, se i ddl “Napoli/Santulli” possano concludere il loro articolato affermando che l’introduzione di una carriera docente non deve costituire occasione di “*nuove e ulteriori spese per la P.A.*” !....il che lascia abbastanza perlessi.

Una circostanza ha ‘colpito’ gli insegnanti del gruppo di ricerca: di tutto questo tramestio è filtrato ben poco fuori dalle stanze dei poteri istituzionali (politici e sindacali), e questo alla faccia della trasparenza e della partecipazione democratica!

A noi pare acclarata comunque la circostanza per cui in questo “gioco delle parti” quello che vince sempre è il “*vincolo di bilancio*”, la perenne (e ossessiva, anche se reale) emergenzialità della finanza pubblica italiana, tale oramai da decenni.

Non abbiamo per ora un’idea nemmeno delle intenzioni di questo ultimo governo (nello specifico ambito che stiamo trattando...).

I segnali che ci vengono dalla finanziaria – come sottolineava l’intervento scritto della prof.sa Ribolzi – non sono certo incoraggianti. Ma allora se è vero che esiste una fase due....che non arriva mai.. è proprio in questa fase (del tutto onirica) che si colloca la vera riforma della scuola, e cioè:

1. il sostegno e il rilancio dell’autonomia delle istituzioni scolastiche;
2. il sostegno e il rilancio della professionalità docente, ivi incluse le ipotesi di carriera.

Ritornando a trattare della nostra ricerca, abbiamo fatto uno ‘screening’ delle proposte di carriera in circolazione: quelle veramente interessanti sono quelle avanzate dalle associazioni dei docenti e dei dirigenti, e anche da enti ‘terzi’ interessati all’evoluzione delle cose scolastiche (p.es. il gruppo “Buonsenso per la scuola” o la Rivista “Treille” ..ecc.); o da singoli accademici.

Tali proposte hanno alcuni dati in comune:

- si propongono, quasi sempre, tre livelli e/o fasce di progressione di carriera (variamente denominate);
- all’accelerazione di carriera per passaggio di livello si affianca generalmente la progressione per anzianità, che non solo nelle proposte non viene sterilizzata, ma che anzi si ritiene utile cadenzare in modo più ravvicinato (scatti biennali);
- i ‘passaggi di livello’ presuppongono delle valutazioni effettuate generalmente: per il primo passaggio da Commissioni valutative interne (il costituendo “Nucleo di Valutazione Interna”?) con ruolo valutativo del D.S. e dei “docenti senior”; per il passaggio dall’ordinariato al docente

'esperto' e/o 'eccellente' da Commissioni valutative istituite in sede regionale con ruoli dei dirigenti tecnici e/o di "esperti esterni" (? non meglio identificati).

Il lettore troverà nel relativo capitolo presentate, e sintetizzate, le molte proposte..

Come gruppo, per non cadere in deliri di onnipotenza e consci del fatto di non essere né dei decisori pubblici né degli opinion makers affermati, 'non' abbiamo avanzato una nostra proposta di carriera. Abbiamo semplicemente fatto una dichiarazione "di campo", questa sì: noi siamo "per" e non "contro" una qualche forma di sviluppo professionale dell'insegnante; la più ragionevole e la più praticabile possibile.

9

Quello su cui abbiamo invece insistito parecchio (e qui mi permetto di segnalare, a chi vorrà acquistare il nostro volume, di andare a vedere sugli approfondimenti "on line", la manina M15.16 dal titolo "*I profili di competenza delle N.F.P*") sono appunto i nuovi profili professionali 'embrionali' che stanno emergendo quali articolazioni di una ormai superata funzione-unica docente (forse oramai superata nei fatti?).

Lì il lettore troverà un'ampia gamma di proposte su nuove figure professionali a nostro avviso 'plausibili', ed attivabili in futuro - da scuole veramente autonome - in base ai vincoli di budget ed alle effettive necessità operative. Per ciascuna di queste figure abbiamo elencato items di "capacità/abilità" che possono costituire dei punti di riferimento per i "profili di uscita" dei corsi di formazione che sarebbero da attivare nell'ipotesi si volesse realmente provare a sperimentare qualcuna di queste figure, come ad esmpio: *le figure dello staff della direzione; i coordinatori responsabili della commissione per il P.O.F. di Istituto; i coordinatori dei gruppi disciplinari e didattici; i referenti per la formazione in servizio; i consiglieri per l'orientamento; i tutor degli allievi, ecc.*(alcune di queste 'figure' ci sono già...ma sono solo 'embrioni' delle N.F.P che vorremmo).

Sottintesa in filigrana c'è l'idea di un'articolazione necessaria della professione docente, che vada a coprire quelle nuove esigenze, organizzative ed operative, che sempre più si faranno sentire via via che si fanno più 'complicati' i ragazzi e più 'complessa' la società.

10

Avviandoci a delle conclusioni, il paradosso (uno de tanti) che abbiamo voluto evidenziare con questi ultimi passaggi è appunto quello per cui la scuola resta (organizzativamente e professionalmente) 'ferma', mentre tutto intorno cambia, si modifica, evolve (o involve?). Però c'è movimento, anche nell'involuzione.

Fino a quando la scuola, *questa scuola*, potrà reggere la "sfida della complessità"?

Si tratta per la scuola non solo di modificarsi flessibilmente per accogliere il cambiamento, ma anche di 'parare' e di 'fare barriera' a fronte di alcuni cambiamenti problematici (la desocializzazione tendenziale, la fragilità della società civile e la difficoltà della condivisione delle regole, la deriva e il venir meno di molte forme solidaristiche, l'impotenza degli stati nazionali impattati da sempre nuove emergenze globali, ecc ...); anche perché tali evoluzioni-involutive si traducono quasi sempre in sovraccarico di richieste di sempre nuove "educazioni trasversali".

Educazioni di cui la scuola non 'può' e non 'deve' farsi sempre carico.

Parliamo pure della "*solitudine della scuola*" perché è anche vero che la scuola "da sola" non può far fronte ad una triplice sfida:

1. aggiornare e adattare il mandato dell'*istruzione* rispetto ad una realtà socio-economica esterna troppo rapidamente mutevole;
2. far fronte in modo consapevole alla sfida di una *educatività* che non può essere 'suppletiva', ma solo 'integrativa', e di cui la scuola può farsi carico ma insieme alle famiglie, famiglie che restano pur sempre il 'luogo' della socializzazione e quindi dell'educazione primaria, evitando il rimpallo reciproco delle responsabilità;
3. far fronte alla sfida di una nuova *formatività cognitiva*, quale quella messa in evidenza dall'UNESCO e così ben 'tradotta' nei due volumetti di E. Morin "*La testa ben fatta*" e "*I sette saperi necessari all'educazione del futuro*" (Raffaello Cortina Editore, MI, rispettivamente 2000 e 2001).

Relazione a cura di Giovanni Roberi, dell' Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte

“INDICATORI DI QUALITÀ DELLA PROFESSIONE DOCENTE”

E' difficile parlare dopo Fumarco, per la ricchezza, l'articolazione, la profondità... con tantissimi stimoli, tanto che mi viene da dire “Ma lasciamo stare questa roba qui, tanto non interessa a nessuno!” e invece mi viene da – non dico rispondere, perché ovviamente non si può rispondere – dire la mia, per quello che vale, su tante questioni... Però, facendola brevissima, l'unica cosa che forse ci tengo davvero a dire – visto che ci hai tirati in ballo come gruppo di ricerca, nominati e ringraziati – è che il gruppo è esistito perché è esistito un coordinatore. E' vero che tanti di noi (cioè tutti) ci hanno messo l'impegno e qualcuno è venuto anche da molto distante, molto disagiato nel viaggiare - perché, non so se avete sentito l'elenco, c'era gente da tutto il Piemonte - e ovviamente a tempo perso, con i propri soldi si è pagato il treno, o l'auto ecc. Quindi in questo senso sicuramente va dato merito a tutti, però d'altra parte va dato merito a te, fino in fondo, che ci hai creduto in questa cosa, che ci hai stimolati, a volte un pò amichevolmente rimproverati per le cose, per i ritardi, sulle attività da svolgere e anche per quanto riguarda la questione del testo, perché – qui ovviamente parlo per me – è un testo che tu potevi scrivere tranquillamente da solo, secondo me.

[**FUMARCO:** Non l'avrei mai scritto da solo, perché ho esordito dicendo che la cosa ha avuto un senso perché ho trovato voi...]

[**ROBERI:** D'accordo, non facciamoci troppi salamelecchi, però mi sembrava dovuto riconoscere le qualità di una persona...].

Veniamo a questo questionario. Questa era un po' idealmente la scaletta: il questionario (cioè una breve descrizione, in che cosa è consistito), poi un accenno alle macroaree, un accenno agli indicatori, e qualche spunto di riflessione (i dati che vengono fuori).

Questionario, proprio un po' come valore aggiunto, nel senso che a un certo punto ci siamo detti “Ma qui noi chi rappresentiamo? Davvero noi rappresentiamo la categoria docente?”. Almeno io mi sono posto e ho scambiato questa mia idea con alcuni colleghi (non con tutti); abbiamo riflettuto un momento tutti insieme, dicendo “Qui noi non rappresentiamo la categoria, siamo una parte di questa categoria. Se siamo disponibili a sobbarcarci questa cosa (nessuno ce lo ha prescritto, nessuno ce lo riconosce, ci stiamo mettendo dei soldi di tasca nostra), è perché ci crediamo”. E quindi validare il lavoro sugli indicatori, soprattutto, quindi sulle macro-aree e gli indicatori.

Secondo me però c'era un'altra cosa che non si è evidenziata abbastanza, e cioè di dare un momento di visibilità e di ricaduta del lavoro, nei confronti delle scuole di provenienza.

Questo valore aggiunto si è poi estrinsecato nel momento in cui siamo andati a individuare le scuole dove realizzare il monitoraggio. La scelta dell'individuazione è venuta consequenziale nel momento in cui abbiamo detto “Abbiamo queste persone, che tra l'altro rappresentano bene – è chiaro che non è un campione statistico, questo ovviamente no – tutte le scuole, tutte le tipologie di scuole (e difatti lo vedremo brevemente); quasi tutto il territorio piemontese è coperto”. E questo ovviamente è un plus, che ci ha portati poi a scegliere di realizzare il monitoraggio nelle scuole di provenienza.

D'altra parte poi – chi si occupa di valutazione esterna lo sa bene – è necessario tenere sotto controllo il momento della somministrazione: se voi riflettete sulle esperienze dei progetti-pilota (quindi i progetti INValSI, oppure l'OCSE P.I.S.A., o lo I.E.A... tutte le valutazioni esterne), nel momento in cui – per quanto la valutazione sia una valutazione assolutamente di qualità, fatta con tutti i crismi che ci vogliono – i somministratori (cioè coloro che danno, distribuiscono e devono dare le consegne e poi recuperare l'oggetto della valutazione e quindi lo strumento)... se questa persona non segue esattamente le consegne, invalida lo strumento, invalida la valutazione. Quindi il fatto che noi si avesse un gruppo di persone, sufficientemente omogeneo, e comunque un gruppo col quale si potevano discutere le consegne e chiarire bene questi particolari, era ovviamente una cosa non trascurabile.

Dall'altra parte poi, c'era anche un'altra esigenza (che era un'esigenza di bassa lega, rispetto a questa di cui ho appena parlato), di chiedere un contributo di lavoro aggiuntivo – gratuito, ben inteso – per la tabulazione: difatti, io avevo predisposto una griglia per la rilevazione dei dati, ma ciascuna delle persone partecipanti al gruppo di ricerca si è tabulata i propri dati (quindi si è contato le risposte dei propri questionari). Perché altrimenti per me, o per uno di noi, sarebbe stato impossibile su 1200... io da solo a 500-600 sono arrivato, ma a 1200... 1200 sono stati proprio i rispondenti, però i potenziali potevano essere 2400 (perché questo è il bacino di utenza delle 25 scuole), per cui erano numeri assolutamente non gestibili da una persona sola (pensate anche solo alla carta, oltre al fatto di dover centralizzare la raccolta).

Un'altra scelta che è stata fatta abbastanza “a senso unico” – nel fatto che non potevamo prevedere una tipologia diversa – era la tipologia del questionario: la tipologia poteva essere solo di tipo strutturato. Questo ovviamente come quella dei famigerati – a volte - test dell'INValSI, ma sui grandi numeri non si possono gestire altre modalità.

Poi abbiamo articolato questo questionario in alcune sezioni: una parte di introduzione, che voleva soprattutto sostenere un pò la motivazione, doveva incentivare un pò la persona (cioè motivavamo la compilazione del questionario da parte del rispondente, da parte della persona a cui avremmo chiesto di compilare lo strumento); c'era una prima parte con ovviamente le variabili indipendenti (quindi i dati personali e di contesto); e poi la seconda parte invece, il *clou*, con le macro-aree, quelle relative agli indicatori.

Complessivamente, se vogliamo, poche domande; in realtà però gli indicatori erano molto articolati, perché il prodotto del gruppo in quel momento era stato di arrivare a identificare venti indicatori per ciascuna macroarea. E su ciascuno di questi indicatori noi avremmo voluto sapere il parere delle persone e quindi avremmo dovuto chiedere un parere su ottanta indicatori, suddivisi in quattro macroaree. Roba da persone super-motivate! Perché quando compiliamo un questionario di questo tipo, quando ci avviciniamo a uno strumento di questo tipo, pensiamo di farlo in dieci minuti; e tra l'altro, quando compiliamo un questionario dei quotidiani o delle riviste, lo facciamo un po' per divertimento: questo invece è uno strumento impegnativo dal punto di vista cognitivo, decisamente. E qui chiedevamo, a proposito delle quattro macro-aree, di metterle in ordine di priorità, di assegnare la priorità in una scala da uno a quattro, assegnando il punteggio “1” a quella “massima priorità” e il punteggio “4” alla priorità più bassa, quindi “scarsa priorità”: quindi, qui ci interessava avere una classifica di tipo valoriale tra queste quattro, cioè vedere ‘chi’ metteva ‘cosa’ al primo posto. Ovviamente, come in tutti gli strumenti, il fatto che noi si sia data questa scansione – e cioè mettere per prima la disciplinare e per ultima la cultura organizzativa – probabilmente ha avuto un suo peso, quindi ha un po' condizionato le risposte; non c'era però un gruppo di controllo a questo proposito, quindi vedete che il lavoro che è stato fatto non è un lavoro propriamente “scientifico”.

Quindi siamo scesi, per quanto riguarda gli indicatori... con parecchia fatica, perché ci era costato già molto arrivare a identificare venti indicatori per ciascuna macro-area: abbiamo avuto dei passaggi in cui non eravamo sicuri di arrivare tutti a venti indicatori, se non ricordo male (perché su ogni macro-area ha lavorato un diverso sotto-gruppo), e alla fine poi abbiamo concordato invece che fosse più utile arrivare tutti a venti. Quindi di lì, poi il passaggio a dieci è stato particolarmente faticoso. C'è stato anche un lavoro di rielaborazione degli indicatori, perché alcuni erano espressi in maniera poco diretta, poco leggibile (poco facilmente leggibile), non da questionario, ma più da un punto di vista tecnico; e quindi allora c'è stata una rilettura, una riscrittura, un accantonamento per altri indicatori, per arrivare a dieci.

E qui ci importava di validare gli indicatori, cioè capire se concordavamo sugli indicatori. Indicatore nel senso proprio di stabilire degli standard, ma nella concezione dello standard come dato di tipo medio, non metafisico (come dice Ouzenne, che è stato il primo coordinatore della ricerca internazionale I.E.A): quindi non uno standard, ma uno standard dato da un valore di tipo medio.

Commento slides.....

- Questo è un esempio – è solo un estratto – per darvi un’idea della complessità e della lunghezza, un estratto degli indicatori riferito alla macroarea metodologico-didattica: vedete “A,B,C,D” (ne ho solo riportati quattro anziché dieci), vedete la lunghezza e la complessità degli indicatori, lo sforzo insomma che richiedevamo alle persone.
- Questo riprende brevemente ciò che dicevamo già in precedenza: la maggior parte delle 25 scuole è della provincia di Torino; l’altra provincia rappresentata in modo molto significativo (Cuneo); poi tutte le altre province rappresentate; Biella, l’unica provincia non rappresentata. Però vedete che era già abbastanza articolato sul territorio.
- E questa è l’articolazione a seconda delle tipologie di scuole in somministrazione: come vedete il gruppo più forte di queste 25 è dato dalle Superiori, poi le Direzioni Didattiche e gli Istituti Comprensivi; le Secondarie di primo grado da sole non erano presenti, ma in realtà insegnanti ovviamente della Media sono presenti nei Comprensivi.
- I 1200 rappresentano quindi oltre il 50% della potenziale utenza dei docenti delle 25 scuole.
- A parte i $\frac{3}{4}$ del genere femminile, che è una cosa risaputa...
- Questo è uno dei risultati. Vi proporrei una lettura prima in verticale, poi in orizzontale. Sulla prima colonna ho riportato i punteggi in percentuale relativi alle massime priorità; i colori invece identificano le macroaree: il colore blu identifica le disciplinari, il colore rosso magenta le metodologico-didattiche, il giallino la comunicazione/relazione e il celeste le organizzative. Se guardiamo la prima colonna, la massima priorità, indubbiamente (il 38% delle indicazioni), è stata data ovviamente alle disciplinari; “ovviamente”, un po’ perché ce lo aspettavamo, un po’ perché forse l’abbiamo messa per prima (può essere una possibile spiegazione anche questa). Poi, se guardiamo ancora la prima barra, vediamo che – come altra indicazione sempre sulla prima priorità – la seconda piazza è contesa fra le metodologico-didattiche e le comunicativo-relazionali; con il fanalino di coda (e anche qui ce lo aspettavamo, penso) sulle organizzative. Sulla seconda priorità abbiamo invece un numero maggiore di indicazioni per le metodologico-didattiche e la seconda piazza è delle competenze comunicativo-relazionali, però anche qui “tallonate” da vicino dalle disciplinari, e però anche dalle organizzative. Vedete, questa è una posizione già decisamente più equilibrata, cioè di un docente forse proprio nell’ottica di questo “tecnico dell’insegnamento disciplinare” (come lo definisce Romei), cioè di uno specialista: forse è rappresentato da questa barra, da un “metodologo” (il termine è brutto, però forse rende l’idea), da uno specialista dell’insegnamento, della disciplina e della didattica, che però nello stesso tempo mette le altre tre competenze più o meno sullo stesso piano.
- Vi propongo però anche un altro tipo di lettura: vi propongo di vedere in diagonale – quindi di uscire un po’ dallo schema orizzontale/verticale. Nella prima colonna – 38% - abbiamo le disciplinari; a destra – seconda colonna, in rosso magenta, il 32% - le metodologico-didattiche; nella terza piazza abbiamo le comunicativo-relazionali; e nell’ultima – il 47% delle non-priorità e quindi l’ultimo posto delle priorità – abbiamo le organizzative. Sostanzialmente, il 47% è il dato più rilevante che emerge dal grafico – e cioè, la metà praticamente dei rispondenti è concorde nel ritenere che le competenze organizzative siano poco importanti – difatti le mette all’ultima piazza; all’opposto, una percentuale minore di persone ritiene che la competenza principale sia data dalle disciplinari. Però le percentuali sono diverse, come vedete: abbiamo il 38% e il 47%. Quindi c’è maggior convergenza nel dire che le organizzative sono all’ultima piazza, piuttosto che dire che le disciplinari sono da mettere per prime.
- Qui ho aggregato i dati perché, oltre alla lettura di ciascuna macroarea suddivisa nelle quattro priorità, si poteva anche leggere aggregando le priorità, quindi considerando “posto 1 e 2” come positivi, “posto 3 e 4” come negativi, quindi “non prioritarie” e “prioritarie”. Vi

faccio solo notare che – la linea celestina rappresenta le priorità alte, la linea rosso magenta rappresenta le non-priorità – la linea rosso magenta sopravanza l'altra solo nell'ultimo caso (solo nel caso delle competenze di tipo organizzativo); negli altri casi, vedete che è una curva che scende poco passando dalle disciplinari alle metodologico-didattiche, scende un po' di più passando dalle metodologico-didattiche alle comunicativo-relazionali, e poi scende molto – cioè scende di 13 punti quasi – passando alle organizzative.

- Ultimo, sugli indicatori.

Secondo me, su questi questionari ci sarebbe da lavorare ancora molto, nel senso che si tratterebbe di riprendere questi dati, soprattutto sugli indicatori; perché intuisco che ci potrebbero essere delle altre informazioni da estrarre da questi dati. Perché l'ho vissuta un po' così: riflessione su questi dati e rielaborazione con diverse forme, perché attraverso diverse forme di rielaborazione vengono fuori informazioni diverse; si tratta di capire se a volte queste informazioni sono significative o non lo sono, se sono rilevanti o non lo sono, se concordano o no con altre informazioni ricavate da altri grafici.

L'unico dato veramente rilevante su questo grafico, secondo me, riguarda la competenza metodologico-didattica – e come vedete sotto sono indicati i dieci indicatori, ovviamente molto riassunti, perché la descrizione era molto ampia. Mentre c'è una sostanziale convergenza – sono dati aggregati, per cui prima e seconda priorità – su tutti (o quasi tutti) questi indicatori, l'unica sulla quale non si converge molto è la prima, cioè la “scelta del modello pedagogico”: lo pongono come prima e seconda priorità il 61% dei rispondenti. Questo secondo me non concorda tanto con, ad esempio, la “scelta del metodo induttivo”, che trovate al quinto posto.

(omissis.....)

Questi dati sono scaricabili dal sito Carocci www.scuolafacendo.it. Ci si deve registrare per scaricare questo materiale, con dati anagrafici (nome, cognome e scuola di appartenenza). In alto a sinistra si inserisce il codice, immediatamente si scarica il file (sono file .pdf).

Relazione a cura di Paola Orlarei, ricercatrice IRRE Piemonte

“LE ACQUISIZIONI PROFESSIONALI DEGLI INSEGNANTI”

E' un lavoro parallelo: era un progetto che è partito insieme e abbiamo sperimentato due modalità diverse di ragionamento e di lavoro sulla professionalità docente.

Intanto io ringrazio i colleghi che hanno partecipato a questo lavoro, di cui ho messo i nomi (*slide*). Vedete in colori diversi le provenienze dagli ordini di scuola diversi; la cosa importante è che sono rappresentate tutte le aree (l'area matematico-scientifica, l'area linguistica, l'area letteraria, l'area artistica): ho cercato di dare voce a tutte le “piegature”, a tutte le professionalità, a tutte le aree di competenza presenti nei vari ordini e gradi di scuola. Ci si è concentrati – per motivi organizzativi e perché la risposta è stata di questo tipo – più sull'area torinese e sull'area del cuneese. Per non essere Torino-centrici (l'accusa all'IRRE di essere Torino-centrico è stata per anni un cavallo di battaglia), siamo andati un po' fuori: anche le scuole dove vedete “Torino” non sono scuole precisamente di Torino, ma sono di Settimo Torinese (e comunque, ringrazio i colleghi che sono qui presenti), e del cuneese: scuole di Ceva, di Fossano,.....quindi anche lì non della città di Cuneo, ma sono scuole sul territorio della provincia. E poi ringrazio i dirigenti scolastici, i colleghi dei docenti, che hanno consentito la partecipazione a questo progetto. E l'IRRE, che l'ha approvato e che mi ha consentito in questo modo di portare avanti questo percorso.

Intanto perché, con la loro collaborazione, mi hanno consentito di sviluppare e rendere leggibile la riflessione su un metodo interessante, finalizzato alla lettura e valorizzazione dell'esperienza professionale delle persone, sperimentato in altri contesti, probabilmente poco conosciuto nel mondo della scuola. Li ringrazio per la fiducia che mi hanno accordato, perché questo non è un percorso etero-diretto ma assolutamente auto-diretto, che richiede la capacità di confrontarsi – quando si riflette su di sé – con una persona non conosciuta (e questo non è scontato); perché non è facile confrontarsi con un metodo che non si conosce; perché il lavoro che hanno fatto richiede del tempo personale che poteva essere utilizzato in modi diversi (ed è un tempo significativo, perché vedrete che nei percorsi inter-fase sono previste tre ore di lavoro individuale); e perché riflettere su prodotti e processi sperimentali non garantisce nulla a livello di risultato: questo sia per le persone che per l'IRRE è una cosa importante e significativa.

Il metodo si chiama I.R.VAE.: Individuazione, Riconoscimento e VALidazione dell'Esperienza (in questo caso, dell'esperienza degli insegnanti). La riflessione su questi temi è partita nel 2002, in un lavoro congiunto tra l'Università di Torino, Studio Meta (che è una società che si occupa di formazione degli insegnanti dell'area bolognese), l'ISMO (che significa Interventi e Studi Multidisciplinari nelle Organizzazioni) e una provincia autonoma del Nord-Italia, su finanziamento dell'Unione Europea.

E' stato proposto un percorso di riflessione sulle competenze – più che altro trasversali, in fase iniziale – maturate nel corso della propria attività professionale, a un gruppo di docenti della Formazione e Istruzione Professionale: inizialmente sono state coinvolte 25 persone. Successivamente, si è esteso a tutto il sistema della Formazione Professionale regionale – e ha coinvolto 676 persone – e sarà esteso, a partire dal 2007, all'Istruzione.

Il lavoro effettuato nel progetto IRRE che oggi viene presentato ha costituito il tramite, il momento di passaggio sperimentale, dall'ambito dell'Istruzione Professionale a quello dell'Istruzione Generale: infatti, come avrete notato nei ringraziamenti, i colleghi che hanno accettato di mettersi in gioco in questa sperimentazione provengono da ordini di scuola diversi e da aree di competenza diverse. Attraverso il lavoro con loro, è stato possibile sistematizzare un modello per la costruzione dell'ipotesi di “*descrittivo delle competenze di base*”, che nel libro è presentato in termini di aree e

che è stato “valorizzato” anche dall’inserimento in questo lavoro del gruppo di Giuseppe Fumarco. E’ importante che venga presentato all’interno di un contesto di tipo più istituzionale: uno dei problemi che ci sono in Italia è che molte cose buone che si fanno – e che hanno anche una certa rilevanza – poi hanno difficoltà a essere portate a sistema. Quindi il fatto di aver integrato il lavoro di due gruppi – con due approcci diversi – è importante anche da questo punto di vista.

Il senso di questo lavoro sta nel fatto che la costruzione della società della conoscenza presuppone interventi efficaci, che mettano in moto nuovi processi di sviluppo, perseguendo obiettivi legati all’inclusione sociale, all’autorealizzazione, all’occupabilità e all’adattabilità professionale, per favorire e sviluppare cittadinanze attive, consapevoli, responsabili e compatibili. L’apprendimento diventa l’elemento strategico su cui pensare il futuro assetto della società, in tutte le sue articolazioni – politiche, economiche, sociali e culturali. Cambia il paradigma dell’organizzazione della vita: siamo passati – in qualche decennio, forse anche meno – da una scansione sociale per fasi successive rigida (istruzione, lavoro, pensione), a percorsi intermittenti e articolati di momenti e attività diverse, circolari, che richiedono agli individui disponibilità al cambiamento e competenze diverse per governarlo. Di qui l’importanza di un sistema di competenze per tutto l’arco della vita, per il cui sviluppoalla conoscenza del quadro entro il quale elaborare, sperimentare e applicare le diverse azioni in grado di perseguire quegli obiettivi generali indicati in precedenza.

Queste esigenze si pongono in discontinuità coi modelli di apprendimento e di insegnamento proposti fino ad oggi nel sistema delegato all’istruzione e alla formazione: e come tutte le dissonanze e le discontinuità disorientano, generano resistenze, pessimismi generali – ma soprattutto alle persone non più giovani (i giovani hanno qualche facilità in più, sono più abituati di noi a confrontarsi con queste cose; una persona adulta, che ha costruito il suo percorso in un certo modo, ha dei problemi a cambiare il suo paradigma).

Le professionalità consolidate dall’esperienza e dalla costante crescita culturale, elaborata a partire dalla necessità di rispondere alle domande di formazione ed educazione poste dalle nuove generazioni, sono chiavi fondamentali per lo sviluppo e la crescita della qualità dell’istruzione. Si tratta allora di ascoltare, rileggere e valorizzare queste acquisizioni professionali, per ri-finalizzarle a un progetto di sviluppo personale e professionale, per il quale le persone – i docenti in questo caso, ma i professionisti in genere e coloro che si occupano di formazione in modo più particolare – dicano “ne vale ancora la pena”. Cioè, come tutti hanno sottolineato (ho sentito molto questo messaggio passare nelle varie relazioni), c’è un problema di ri-motivazione, c’è un problema di ridare slancio e ridare vitalità a quello che è il corso dell’istruzione e della professionalità docente.

Questa è stata la costruzione motivazionale che sta alla base di questo progetto, su cui è basato il lavoro che abbiamo svolto e il metodo che viene adottato. Questo discorso – Individuazione, Riconoscimento e VALidazione dell’Esperienza degli insegnanti – ha la finalità generale di garantire a tutti coloro che vi partecipano (ma è allargabile) la possibilità di far valere le proprie competenze maturate attraverso l’esperienza professionale, acquisendone consapevolezza e individuando sviluppi coerenti e sostenibili della propria professionalità.

Sono persone che si sono reinventate, che si sono messe a fare delle cose diverse, sempre nel campo dell’istruzione, trovando una “motivazione”, e anche un modo per mettere a disposizione la loro esperienza, al di fuori del mondo “formalizzato” dell’istruzione, con grandissima soddisfazione; ci sono persone che hanno deciso di ri-isciversi all’università, “proprio perché” - mi hanno detto – “questo è un modo per valorizzare quello che io ho costruito durante il mio percorso professionale e vorrei completarlo facendo delle cose anche per me e per sviluppare un percorso pensionistico che sia ancora di apprendimento e non di ripiegamento su se stessi”.

Il metodo segue un criterio auto-ricostruttivo e dichiarativo; consente la lettura, analisi, interpretazione e commento della storia professionale personale; e si avvale del contributo di una consulenza strutturale e metodologica qualificata per questo tipo di attività.

Il percorso in sintesi.

E' prevista una prima fase di presentazione del progetto a tutto il gruppo che è dentro a un'istituzione: per noi ci sono state le scuole di Settimo Torinese, ma ci sono stati altri contesti, in cui sono state invece presenti le scuole superiori; è stato finora condotto per "aree di scuola", quindi per "aree di appartenenza geografica", perché è più facile da gestire, sostanzialmente. Comunque, si cerca – in questa presentazione – di raggiungere una consapevolezza condivisa del significato del termine di "competenza". Beppe prima diceva che loro si sono confrontati con questo discorso della competenza; noi avevamo fatto – come IRRE, anni fa – un lavoro sulla definizione della "competenza e orientamento nella continuità del curricolo" (che è arrivato a tutte le scuole), ma avevamo trovato – allora – *ottanta* (!) definizioni diverse di "competenza": quindi, veramente, su questo c'è il mondo che si sta muovendo; e cercare di razionalizzare, di dare una lettura che sia in qualche modo compatibile, che abbia un senso, non è facile. Quindi, con i gruppi specifici (quando si avvia questo percorso), si lavora proprio sulla condivisione di un termine, di una definizione di "competenza", che poi ha a che fare col discorso del sapere, del saper fare e del saper essere: alla fine è rimasto quello – almeno, in Italia – il paradigma di riferimento più condiviso, direi anche più portato avanti.

Vengono prese in esame e spiegate le corrette modalità di utilizzo degli strumenti a disposizione per supportare il percorso: ogni persona che partecipa viene dotata di materiali, che ne guidano la riflessione, a partire da una definizione di aree di competenza che sono state scelte. Si parte quindi da un *format* di descrizione delle competenze, su cui ci si confronta e su cui le persone vengono portate a riflettere, attraverso dei materiali di auto-riflessione e di "meditazione" su quello che è il loro trascorso professionale.

Si definiscono i tempi di lavoro di tutti e di ciascuno, nel senso che ovviamente poi i colloqui devono essere organizzati e quindi, dopo una prima fase di presentazione generale, di definizione e di accettazione di quello che è il percorso che viene proposto, c'è ovviamente una fase di personalizzazione.

Il momento di avvio individuale è costituito dall'accettazione reciproca del contratto consulenziale e ci sono delle fasi successive.

- C'è un primo colloquio, in cui si precisano le finalità e le modalità di attuazione del percorso; la rielaborazione e l'analisi delle esperienze di lavoro passate; la rielaborazione e l'analisi delle esperienze extra-lavorative compatibili e significative per il percorso professionale presente (se uno fa servizio nella Croce Rossa e insegna Primo Soccorso, ovviamente questo è un livello massimo di compatibilità, ma ci sono delle cose che uno può fare... associazionismo: pensate a tutti quelli che fanno parte di associazioni sportive, piuttosto che invece di associazioni culturali, e che ovviamente portano questa loro esperienza, questi loro approfondimenti nel percorso di insegnamento; quindi vengono prese in considerazione anche queste esperienze extra-lavorative, soprattutto perché spesso gli *hobbies*, le cose che noi facciamo per piacere e perché ci crediamo sono poi quelle che danno il sale alle cose che facciamo e quindi diventano molto significative in termini di ricostruzione dei significati di un percorso professionale); la rielaborazione e l'analisi del progetto del percorso di formazione continua, perché si pensa a una dimensione progettuale della propria professionalità; e poi l'esplorazione di interessi e valori professionali, di rappresentazioni del lavoro, di motivazioni e di elementi ricercati nel dare senso alla propria professionalità. Questi sono gli elementi che vengono presi in considerazione durante il primo colloquio.
- Viene quindi consegnato del materiale – un materiale che viene spiegato – per il lavoro inter-fase personale. Il lavoro inter-fase viene fatto dal soggetto, con la compilazione del "*diario di bordo*", che è proprio un modo per dire "che cosa ho capito da quello che abbiamo fatto oggi, cosa mi è rimasto, che cosa vorrei richiedere al consulente, che cosa invece vorrei cambiare"... è proprio una sorta di riflessione sull'andamento del colloquio.
- C'è poi una fase di raccolta dei documenti, per supportare il proprio dossier: cioè le persone vengono invitate – oltre che a riflettere sul loro percorso, sulle esperienze passate, sulla storia professionale – anche a raccogliere i documenti che comprovano il percorso e le cose che sono

state dette e che vogliono essere messe in rilievo. Perché in questo percorso una cosa fondamentale è quella che è la persona che fa il percorso che segue, che sceglie di mettere a disposizione e di evidenziare le esperienze piuttosto che di non farlo: cioè, non c'è nessuna costrizione di nessun genere ed è un percorso totalmente auto-ricostruttivo e auto-valutativo.

- Il consulente, da parte sua, compila il diario di bordo nello stesso modo, analizza gli elementi emersi dai colloqui e stende una prima ipotesi che poi diventa definitiva, nel senso che si lavora poi sulle variazioni (del “*descrittivo delle competenze*” della persona). Quindi, è un lavoro co-costruito costantemente; non c'è nessuno che inventa niente, né da una parte né dall'altra, ma si procede per gradi.
- Il secondo colloquio serve per identificare le competenze e per definire la possibile articolazione concordata, sulla base del *format* di partenza e degli elementi evidenziati attraverso il percorso riflessivo: si analizzano i documenti, si confronta quello che viene fuori dai documenti con la prima stesura di “Ipotesi del descrittivo” e si procede a una prima elaborazione congiunta del documento di sintesi finale.
- C'è un secondo periodo inter-fase, sempre guidato attraverso materiali (un *format* di riflessione), e nel terzo colloquio si procede al confronto sugli eventuali nuovi elementi emersi, alla firma e all'accettazione dell'elaborazione e alla stesura definitiva del descrittivo.

Ci sono dei momenti collettivi, di confronto e di formazione, che permettono a coloro che hanno partecipato al percorso di chiarire gli elementi importanti della metodologia in fase iniziale, di confrontarsi sull'andamento in itinere, di scambiarsi pareri e opinioni al termine, anche per individuare le modalità, gli strumenti e le possibilità di utilizzo del proprio lavoro nella didattica. Questo lavoro è stato utilizzato da molti docenti per l'orientamento, per il ri-orientamento oppure per le “passerelle”: devo dirvi sinceramente, non è secondo me utilizzabile nella Scuola Media; invece è stato molto utilizzato nella Scuola Superiore, a partire dal terzo anno in poi. Perché – opportunamente modificato – è un modo di lavorare che consente di entrare molto in relazione con i ragazzi, che i ragazzi accettano di buon grado, e quindi è abbastanza identificabile come supporto ai processi di ri-orientamento nelle difficoltà della scelta dei percorsi e soprattutto anche per l'orientamento pre-universitario.

Nel lavoro che abbiamo fatto con il gruppo dell'IRRE non c'è stato soltanto un percorso di tipo auto-ricostruttivo: loro si sono assolutamente sottoposti a questo lavoro, sono ore di auto-ricostruzione (almeno tre ore nel lavoro inter-fase ogni volta tra un colloquio e l'altro, poi c'è il colloquio che dura un'ora e mezza, quindi è un impegno abbastanza significativo). Era stato chiesto loro di riflettere sulla proposta di *format* che era stata sperimentata in un altro contesto, e ne è emerso questo “modello” dell'ipotesi di descrittivo delle competenze di base del docente (*slide*).

I termini sono in inglese, ma soltanto perché, per alcune “immagini”, sono più allargati e comprendono degli elementi che la traduzione in italiano non sempre rende completamente.

Le aree di tipo disciplinare sono: l'area della *literacy* (l'area linguistico-letteraria), l'area dell'*information/communication technology* (e quindi area informatica, ma intesa appunto in senso molto allargato, con tutto quello che è il discorso dell'*e-learning*, della modalità di formazione a distanza ecc.), le competenze di tipo matematico-scientifico, storiche e artistiche; guardate che le competenze di tipo storico sono molto articolate, perché dentro c'è tutto il discorso giuridico, il discorso economico, il discorso della storia anche intesa nel senso culturale del termine (proprio dell'evoluzione storica)... quindi è molto molto articolato, però pareva che indicarlo così voleva dire lasciare le maglie molto larghe e quindi consentire anche di inserirvi tutto il discorso sociologico, che diversamente rimaneva un po' fuori e forse poco considerato.

Trasversalmente... inizialmente era relazione (quindi comunicazione e relazione), organizzazione, sistema, valutazione; poi la riflessione che è stata fatta è stata: “Ma in fondo anche il pensiero organizzativo presuppone delle conoscenze; anche la relazione non è soltanto relazione, ma c'è tutta un'area di conoscenza dei contenuti comunicativo-relazionali e delle modalità di relazione corretta”: quindi c'è un discorso di conoscenza, che non è soltanto legato alle aree disciplinari, ma

c'è un discorso di conoscenza, dei presupposti psico-pedagogici per esempio, che riguarda anche le aree trasversali. Per cui, questo discorso della conoscenza in senso allargato è stato aggiunto alle aree trasversali, per dare rilevanza a questo tipo di ragionamento(*slide*).

Vi faccio solo vedere una delle proposte di articolazione dell'area delle competenze di comunicazione e relazione che è stata accettata. Per ogni area, c'è una definizione: quindi, per esempio, per quelle di comunicazione/relazione si tratta di “competenze che appaiono di fondamentale importanza per determinare comportamenti comunicativi e relazionali efficaci, sia sul versante della trasmissione delle informazioni (della loro gestione, del controllo dei processi che da esse scaturiscono), sia su quello più complesso del sistema comunicativo relazionale e degli scambi di diversa natura, che nel suo ambito si verificano a livello formale e informale, finalizzati alla gestione dei rapporti che si sviluppano a diversi livelli, sia all'interno sia all'esterno dell'organizzazione scuola (e fuori da essa), e che sono implicati nello svolgimento delle proprie funzioni e attività”. Ogni area è articolata nelle:

- conoscenze generali: in questo caso di tipo comunicativo-relazionale, ma poi ci sono quelle di tipo organizzativo, ci sono quelle di tipo letterario-linguistico, ci sono quelle di tipo matematico-scientifico... cioè, ogni area è articolata in questo modo;
- capacità (tecniche, metodologiche e operative): l'area sulla comunicazione, per esempio, prende in considerazione la comunicazione a livello interpersonale - la comunicazione nel gruppo - e la comunicazione a livello di relazioni organizzative (ma le altre aree, ugualmente, prendono in considerazione, come potete immaginare, le altre dimensioni tecniche e metodologiche che riguardano l'area stessa).

Devo dire che il modello non è completo: spero che, attraverso la sperimentazione che faremo a partire dal 2007, ci sarà la formalizzazione completa del *format*; questo gruppo è andato molto avanti (perché io ho preso proprio in considerazione tutte le suggestioni che loro mi avevano dato) e quindi siamo già a un buon punto di definizione della formalizzazione del descrittivo. Ma la cosa che i docenti, i colleghi che hanno partecipato hanno messo in rilievo come il fatto più positivo è stato “Finalmente qualcuno mi ascolta, finalmente posso raccontare delle cose, finalmente posso riflettere su di me, e poi cercare attraverso questo di trovare una nuova forza per la progettualità e per il lavoro di tutti i giorni”: penso che questo possa essere, a livello motivazionale (lo spero, perché io ci ho molto creduto, devo dirvi, è dal 2000 che mi confronto con questo lavoro che non finisce mai, e spero che non finisca ancora per tanto tempo), uno strumento che abbiamo a disposizione. L'etero-valutazione va bene, ma se non partiamo da noi, dall'ascoltare noi stessi e dal metterci noi a confronto con la nostra professionalità, è molto difficile che nella scuola passi qualche trasformazione significativa, come giustamente diceva Beppe prima. Bisogna veramente lavorare sull'ascolto e sulla relazione, prima di tante altre cose.

APPENDICE
(slides proiettate durante gli interventi)

1. *Slides della relazione di M. Castoldi*
2. *Slides della relazione di I. Filippi e P. Romei (Organizzazione e Didattica. Sintesi grafica a cura di Giulio Moretti)*
3. *Slides della relazione di G. Fumarco*
4. *Slides della relazione di G. Roberi*
5. *Slides della relazione di P. Orlareì*