



Cultura Professioni e Modelli alleanze per il successo formativo

Tavola Rotonda: Dal diritto dovere all'obbligo scolastico e formativo.

Quale cultura, quali modelli, quale professionalità

(Aldo Tropea – Dirigente scolastico)

1. La professionalità docente: una questione che va sottratta alla polemica politica contingente

Dichiaro anzitutto una scelta di metodo: la questione della professionalità docente va “decontestualizzata”, cioè sottratta alla polemica contingente e consegnata invece alla dimensione “tecnica” che le è propria, che è l'unica su cui possono maturare soluzioni condivise. Essa infatti riguarda un problema che attraversa, al di là delle differenze di ordinamento, tutte le grandi società industriali avanzate e che si deve misurare con alcune grandi contraddizioni che riguardano la cittadinanza, il rapporto tra formazione e lavoro, lo sviluppo, la competitività.

- a) La prima contraddizione riguarda il divario esistente tra il dichiarato bisogno di qualificazione della manodopera da parte del sistema produttivo nel suo complesso e la sottoutilizzazione delle risorse umane. La consapevolezza della necessità di investire in formazione per reggere la competizione globalizzata, secondo il paradigma di Lisbona, non conduce infatti automaticamente all'adozione di misure per garantire a tutti il più alto livello di istruzione possibile. I risultati PISA dicono con chiarezza che un livello medio di apprendimento può essere frutto di ventagli di dispersione intorno ai valori medi molto diversi e non è certo irrilevante decidere quali siano quelli desiderabili. In altri termini: lo sviluppo qualitativo della scolarità è una scelta politica soggettiva, non un portato oggettivo della competitività.
- b) La seconda contraddizione è quella tra la crescita esponenziale della qualità dei bisogni formativi (non più conoscenze, ma competenze complesse: la capacità di risolvere problemi, di affrontare positivamente il cambiamento, di accettare ed esercitare il coordinamento.... il tutto coniugato con conoscenze tecnologiche sofisticate) e la refrattarietà di strati sempre più ampi di popolazione anche giovanile a lasciarsi coinvolgere nei processi di scolarizzazione. Un fenomeno che i nostri insegnanti lamentano ogni giorno e che forse con troppa sufficienza liquidiamo come frutto di deformazione professionale;
- c) la terza è costituita dal gravissimo ritardo con cui la ricerca didattica e pedagogica si misura con il tema della crisi della parola scritta sequenzialmente organizzata come veicolo privilegiato della diffusione delle conoscenze e, più radicalmente, con le nuove modalità dell'apprendere connesse all'avanzare di un processo di apprendimento la cui metafora non è quella della costruzione di un edificio ma quella della navigazione in una rete costituita da nodi nessuno dei quali è “a priori” un punto di partenza o di arrivo; in cui si procede per associazione
- d) la quarta difficoltà, più tipicamente italiana, sta nella incapacità di affrontare il crescente intreccio della cultura cosiddetta “di base” con quella più strettamente collegata ad un fare professionalmente connotato. Questo processo, che veniva segnalato come centrale e positivo nei grandi rapporti dell'UE degli anni novanta, nel nostro paese non

trova soluzioni di ordinamento e di curricolo condivise e continua invece a ripresentare forme arcaiche di scontro tra cultura "generale", identificata con quella umanistica classica, e cultura scientifica, tecnica e tecnologica

- e) la quinta, ancora più tipica del nostro paese è quella del persistere di una concezione gentiliana della professionalità docente che rende problematico, per la maggioranza dei nostri docenti, fare i conti con le grandi conquiste della psicologia dell'apprendimento: con la decisività della metacognizione nella costruzione di percorsi significativi di crescita personale; con il rapporto necessario tra il fare e il sapere nella didattica del progetto; con la necessità di superare una volta per tutte la routine fondata sostanzialmente sul binomio classico lezione-interrogazione.

2. Il problema dell'insuccesso e la questione della fisionomia professionale dei docenti

L'insieme di questi problemi provoca il permanere di un tasso altissimo di insuccesso, che va ben oltre le cifre pur allarmanti della dispersione ufficiale e tocca una buona metà almeno degli stessi licenziati con la valutazione "sufficiente" nella scuola media e poi dei "promossi con debiti" nei gradini ulteriori.

Consentitemi di dire in tutta franchezza che per affrontare seriamente tale questione non basta criticare l'architettura del secondo ciclo (peraltro ancora tutta da definire, a quanto pare di capire) disegnata dalla legge 53, ma è obbligatorio entrare nel merito di una cultura professionale docente capace di misurarsi con i problemi

- a) del modo di fare scuola, ossia del proprio profilo culturale e pedagogico
- b) del modo di affrontare le necessità di orientamento degli allievi
- c) della propria formazione
- d) del contesto organizzativo in cui tale professionalità è collocata (reclutamento, organico, carriere)
- e) della valutazione delle prestazioni e degli apprendimenti,

Affrontare tali questioni non solo è necessario, ma anche possibile in termini positivi . Credo infatti che occorra evitare assolutamente la retorica dello sfascio e del fallimento dell'istituzione scuola, che il più delle volte spiana la strada a scenari di privatizzazione della formazione.

Anche se è impossibile per chiunque negare che la situazione di incertezza venutasi a determinare intorno alla riforma sta producendo, tra gli operatori e tra gli utenti, scoramento e disincanto, non bisogna neppure sottovalutare il fatto che le scuole neanche ora sono state ferme e molte di loro hanno intensificato per quanto potevano i loro rapporti con il territorio: sul piano dei rapporti scuola-lavoro, dell'integrazione con gli Enti Locali, dell'accoglienza degli stranieri, della capacità di affrontare in modo dinamico ed imprenditoriale – consentitemi di usare questo termine nel suo significato più dinamico e positivo – le molte difficoltà della fase.

Questa crescita vertiginosa delle interazioni con l'ambiente ha comportato per molti insegnanti non solo un gravosissimo aumento quantitativo di lavoro e responsabilità, ma anche un mutamento qualitativo riconducibile sostanzialmente al restringimento dell'area della routine e all'allargamento dell'area della progettazione. La necessità di leggere domande nuove e di progettare risposte richiede infatti un insieme di competenze orientato verso l'analisi e la risoluzione di problemi, padronanza metodologica, capacità di tradurre il sapere esperto in sapere insegnato.

3. Il profilo culturale e pedagogico del docente oggi

Anche in un contesto che so bene essere molto discusso e criticato da parte di molti insegnanti, come quello dei percorsi sperimentali di istruzione e formazione che si sta conducendo in Lombardia, emerge come problema centrale quello del superamento del

disciplinarismo (attenzione: non dei saperi disciplinari!), della ricomposizione del sapere non come sistema astratto ma come capacità di connettere le abilità e le conoscenze necessarie per la soluzione di un compito, del superamento della sequenzialità come unica possibile forma di acquisizione degli apprendimenti.

Ciò conferma una lucida analisi compiuta da Lucio Guasti secondo cui il vero punto debole del sistema formativo italiano sta proprio nella sua pretesa di volersi fondare sull'autosignificatività delle costruzioni disciplinari, al di fuori della loro capacità di presentarsi e di essere strumenti per la risoluzione di problemi : *“Il modello che si intende configurare prende le distanze dalla tradizione oggettivistica formalizzata nelle discipline di studio, per concentrare la propria attenzione sulla natura e le caratteristiche dell'uomo, sui suoi bisogni, sulle sue prospettive, sui significati che intende assumere in base ai suoi rapporti con la società e la cultura.La presenza della cultura, in tutte le sue forme, va qui intesa come un serbatoio possibile di risposte alle domande esplicite e implicite che emergono.....La classificazione delle scienze è assai poco rilevante, ciò che invece diventa rilevante è la capacità della cultura e della sua didattica di fare incontrare la domanda con la risposta.”*¹.

Mi sembra che proprio su questo piano in molte delle scuole impegnate nella sperimentazione sia dei percorsi di istruzione/formazione, sia dell'alternanza, sia nelle aree di progetto entrate in ordinamento sul finire degli anni novanta, impostazioni metodologiche che sembravano irriducibili stanno provando a convergere, sia pure in termini che appaiono sicuramente ancora embrionali.

Allo stesso modo, si stanno rivelando come indispensabili ad ogni ipotesi di rinnovamento e per niente affatto legate alle modalità attuative di una specifica riforma, questioni come quella della certificazione delle performances e della descrizione delle competenze in un portfolio o libretto formativo, oppure di quelle che abbiamo imparato a chiamare (secondo l'orribile gergo dei bandi regionali) “misure di accompagnamento”, cioè di orientamento, accoglienza, tutorato.

All'indomani dell'emanazione della legge 9, si disse che l'elevamento dell'obbligo sarebbe stato un successo solo se si fossero sviluppati in ogni scuola gli strumenti e le professionalità dell'orientamento riorientamento e se, parallelamente, sul territorio si fossero costruiti gli strumenti del raccordo tra i diversi soggetti coinvolti, dall'anagrafe della popolazione scolastica alle équipes territoriali ai tavoli tecnici di partenariato e di condivisione delle definizioni di competenza.

Non si può non rilevare oggi il ritardo nel processo di costruzione di tali strumenti, che mi sembra ben più grave della questione (pur importante in termini generali, per carità..) del passaggio dall'obbligo al diritto-dovere. Forse troppo spesso, infatti, ci si dimentica che la dimensione fondante dell'integrazione sta in una marca professionale dei docenti, senza di cui sono destinati a fallire anche i più generosi intenti istituzionali: ossia la cultura della rete, della progettazione condivisa e del rischio che la collaborazione tra diversi comunque comporta.

Il problema è semmai quello di passare dalla fase sperimentale caratterizzata dalla episodicità e ridondanza propri dei progetti di Fondo Sociale Europeo ad una modellizzazione che ne faccia snodi fondamentali del sistema.

La definizione degli standard di base e la definizione dei modelli di certificazione e riconoscimento dei crediti da parte della Conferenza Unificata Stato Regioni esigono una rapida generalizzazione di pratiche che sono a tutt'oggi solo sperimentali e che non hanno trovato né i necessari ambiti istituzionali, né le necessarie premesse in termini di formazione.

Non sfugge a nessuno, infatti, che l'insegnante capace di riconoscere e certificare crediti anche in collaborazione con altre agenzie formative sul territorio ha dovuto imparare con le sole proprie forze un criterio del tutto nuovo di programmazione, di condivisione, di realizzazione e di verifica della propria didattica con supporti istituzionali assolutamente sporadici.

Le esperienze di sperimentazione in corso e l'esito della ricerca svolta nel “SIFI” dicono con chiarezza che non c'è cultura dell'integrazione se non sorretta da una progettazione comune fondata su una radicale revisione del proprio approccio metodologico-disciplinare. Ciò è

¹ Lucio Guasti, *“Un curriculum centrato sul significato”* in “Dossier degli Annali della Pubblica Istruzione – Il laboratorio della riforma, Le Monnier, Firenze, 2000, pp. 49-50

necessario certamente in primo luogo negli istituti tecnici e professionali ma anche, per motivi opposti, nei licei e nei CFP. Senza buoni insegnanti capaci di partire dalle situazioni problematiche e dalla didattica del progetto, non c'è nessuna riforma.

Se, come penso, l'esito della complessa partita costituita dall'intreccio tra riforma costituzionale e legge 53, sfocerà nella costruzione di istituzioni formative in cui vivranno insieme sia percorsi "lungi" propedeutici all'università, sia percorsi di diversa durata corrispondenti ai diversi livelli delle qualifiche europee, diverrà del tutto indispensabile lo sviluppo di risorse professionali che consentano di svolgere funzioni di orientamento, accoglienza, bilancio e riconoscimento di competenze, servizi di formazione permanente.

Mi sembra questa l'unica condizione possibile perché l'autonomia dispieghi tutte le sue potenzialità, che non sono evidentemente solo di progettazione didattica, ma anche e soprattutto di rapporto con la programmazione territoriale dell'offerta formativa e con la necessità – che personalmente considero vitale – di costruire un sistema dell'istruzione-formazione superiore non accademica

4. La formazione

E' invece assolutamente necessario che questo tipo di insegnante (e sia ben chiaro che non è solo l'insegnante dell'istruzione tecnica e professionale!) riceva una prima formazione non soltanto disciplinare e accademica come ancor oggi avviene e come temo continuerà ad avvenire domani. Ed è ancor più necessario che la formazione in servizio sia considerata come l'investimento prioritario per supportare il lavoro di quello che Schoen chiamava "professionista riflessivo critico" che fa della ricerca la dimensione essenziale del suo lavoro. Non quindi secondo un episodico modello a "cascata" magari nell'illusoria speranza di risparmiare, ma secondo l'assistenza esperta ad una ricerca sul campo, condotta - lo dico di sfuggita, anche pensando alla sede in cui questo dibattito avviene – con la massima valorizzazione dell'associazionismo professionale.

Non si può non notare con la massima preoccupazione, da questo punto di vista, che il processo di invecchiamento dei docenti (per non parlare dei dirigenti) è particolarmente avanzato, e rende problematica la produttività delle risorse investite in formazione e mette a rischio la fattibilità dell'innovazione!

Occorre dire a chiare lettere che qualunque ipotesi di revisione dei PECUP e degli OSA deve far perno su questa professionalità docente e non può essere surrogata con forme di predeterminazione dall'alto, che lascino agli insegnanti spazi ridotti di progettazione e di laboratorialità. Quando il regolamento dell'autonomia parla della necessità di far passare la sperimentazione e la ricerca dall'ambito delle attività eccezionali a quello della quotidianità non formula un auspicio, ma indica un compito preciso.

Formare docenti oggi vuol dire formare "ricercatori nel contesto della pratica".

5. Il contesto organizzativo

Dire tuttavia che la domanda formativa complessa del secondo ciclo può oggi essere soddisfatta solo da un docente che sia un professionista riflessivo capace di ricercare pone subito un secondo problema di rilevanza pari a quella della formazione, ossia quello del contesto organizzativo in cui opera.

Attenzione: non si tratta di un problema solo o prevalentemente sindacale, ma di una questione istituzionale fondamentale, fondata sul fatto che non è possibile oggi concepire il lavoro docente come tutto appiattito sull'equazione "orario di servizio uguale ad orario di lezione". Pensare questo significa infatti indisponibilità di risorse proprio per il lavoro di progettazione e di ricerca e per la flessibilità dell'offerta formativa. Se non si modificano i criteri di determinazione delle risorse finanziarie e di organico superando la sacralità della titolarità di cattedra affermando

invece il principio del numero di utenti e della tipologia di attività offerte sarà semplicemente impossibile attuare forme organiche di flessibilità

E d'altra parte, come sarà possibile realizzare principi fondamentali della stessa legge 53 come una reale personalizzazione dei piani di studio, un rapporto stabile con il lavoro, la Formazione Professionale e il territorio, la rete dei LARSA per i passaggi, le strutture per l'accoglienza e il riconoscimento dei crediti? E come sarà possibile il funzionamento della scuola come autonomo soggetto formativo sul territorio, interlocutore alla pari con gli altri soggetti che costituiscono il reticolo democratico della repubblica disegnato dal nuovo Titolo V della Costituzione?

La prima condizione sta nella ridefinizione dello stato giuridico e in una articolazione della funzione docente capace di rispondere in maniera non episodica ai bisogni di progettazione e di autoanalisi che sono propri di un Piano dell'Offerta Formativa che non voglia rimanere sulla carta. Attenzione: questo non vuol dire che per superare l'organizzazione individualistica dell'insegnamento occorre necessariamente una proliferazione degli specialismi e delle posizioni, secondo un modello tardo-aziendalista. L'insegnante in nessun caso può trasformarsi in puro esecutore. E tuttavia, come dice Butera, *"a differenza delle professioni liberali tradizionali che venivano esercitate anche individualmente, il nuovo paradigma delle professioni si fonda su un modello di lavoro organizzato. L'idea dei professionisti implica una forte responsabilizzazione individuale sul lavoro senza tuttavia considerarlo l'atto di un soggetto isolato ma un atto di relazione in un contesto produttivo e sociale senza il quale l'azione del singolo professionista non produrrebbe nulla"*

Questo profilo è l'esatto contrario di quello tradizionalmente disegnato dalla burocrazia impiegatizia e si inserisce invece organicamente in una organizzazione capace di apprendimento. Per questo diciamo che l'esercizio della leadership educativa è una funzione e non un ruolo monocratico. Bisogna avere la competenza, il tempo e la retribuzione adeguata per svilupparla, superando la distinzione tanto rigida quanto arcaica tra orario di servizio ed orario di lezione e il riconoscimento di funzioni di coordinamento organizzativo e didattico senza di cui le stesse funzioni del dirigente scolastico appaiono di impossibile esplicazione.

Non si tratta qui, evidentemente, di entrare in una discussione di merito sulle modalità tecniche della individuazione, formazione, valutazione e riconoscimento delle articolazioni della funzione docente, ma mi sembra che si debba oggi serenamente affermare che esse non possono continuare ad essere volontarie e temporanee, con modesti incentivi collegati unicamente alla quantità di impegno aggiuntivo.

E ci sono molte strade da percorrere in questa direzione. In varie fasi in ambito CIDI sono state fatte ipotesi interessanti destinate non solo alle figure intermedie ma a tutti i docenti: per esempio, un rapporto più continuativo ed organico con le sedi della ricerca accademica, a partire da quella straordinaria esperienza che hanno rappresentato i docenti accoglienti e supervisor delle Scuole di Specializzazione per l'insegnamento secondario (SSIS); oppure lo sviluppo delle cosiddette "borse di ricerca" che sono state sperimentate alcuni anni or sono dall'IRRE Lombardia e che sono previste sotto forma di anno "sabbatico e di ricerca" nel progetto di legge dell'Emilia Romagna.

6 La valutazione dei risultati

Credo non sia necessario, in questa sede, sprecare del tempo per sostenere la necessità che la scuola italiana sappia al più presto individuare sistemi di valutazione degli apprendimenti che si avvicinino, per rigore metodologico, attendibilità statistica e rigore procedurale, a quelli che caratterizzano le grandi indagini internazionali, in particolare PISA. E' certamente decisivo che gli standard individuati (e speriamo che lo siano presto) siano effettivamente testati e validati utilizzando strumenti che non saranno mai perfetti ma che comunque sono in grado di fornire informazioni utili e necessarie non solo per i decisori politici e per l'utenza, ma anche e soprattutto per gli operatori, che potranno collocare il proprio lavoro di autoanalisi di istituto in un

quadro nazionale. Quel che invece mi interessa qui ribadire è che i docenti, come del resto i dirigenti scolastici, non possono rinunciare alla propria valutazione se non vogliono smentire la loro volontà e capacità di collocarsi in un'ottica progettuale.

In un'ottica di miglioramento continuo, con tutte le necessarie garanzie di trasparenza ed equità, la valutazione delle prestazioni individuali sulla base di indicatori condivisi ci appare veramente ineludibile e non più rimandabile. Urgente quindi, proprio perché si tratta di un processo complesso e assai delicato perché non deve andare ad incidere sulla libertà costituzionalmente protetta di insegnamento e di ricerca e dovrà passare certamente attraverso una lunga fase sperimentale

Poiché la professionalità docente è complessa, la valutazione dovrà chiamare in causa più competenze: da quella specificamente tecnica e disciplinare, che non va certamente abbandonata, a quella relativa al rispetto degli obiettivi dichiarati e degli impegni presi, sul quale è difficile negare un ruolo al dirigente scolastico.

La valutazione anche in questo caso dovrà avere un significato principalmente diagnostico, di valutazione delle potenzialità, degli investimenti e delle priorità, e non sanzionatorio. Uno strumento insomma di valorizzazione, anche se non dovrà neppure temere di cimentarsi con le patologie, definendo procedure chiare di formazione obbligatoria nei casi di deficit gravi e ripetuti.

In ogni caso è un problema che non può più costituire un tabù.

7 . Conclusione

Dicevo all'inizio che il dibattito sulla professione docente non deve essere gettato nella mischia della polemica politica contingente. Ma alla fine va anche ricordato come il profilo che ho cercato di delineare non è buono per ogni tipo di scuola. Per esempio, non è compatibile con una struttura gerarchica e centralizzata e non riuscirà ad affermarsi se la società italiana continuerà a non riconoscere la straordinaria potenzialità costituita dalla scuola dell'autonomia. Essa costituisce un "giacimento culturale" la cui riscoperta ai fini dell'elaborazione di un sapere continuamente aperto allo scambio con il territorio rappresenta una grande risorsa per lo sviluppo e per la democrazia, una preziosa interlocuzione per le famiglie e per le istituzioni, uno strumento per conoscere ed esercitare i diritti di cittadinanza e di partecipazione.

Sono convinto che il recupero di questa idea forte di una missione inclusiva per la scuola, nel cui orizzonte si deve volere e anzi pretendere la ri-valutazione del suo valore sociale di servizio pubblico, può unire la grande maggioranza degli operatori, delle famiglie e delle imprese, facendo passare la centralità della formazione nella società cognitiva dal cielo delle elaborazioni alla concretezza delle scelte di priorità politiche, economiche e culturali.

E con i tempi che corrono, nulla di meno impegnativo occorre per ridare fiato al nostro futuro nostro e soprattutto dei nostri giovani.

Aldo Tropea