

Professionalità insegnante

Abstract

Profilo culturale e professionale degli insegnanti

L'insegnante opera in una istituzione "costituzionale" finalizzata a realizzare un progetto educativo pubblico. La sua è una "professionalità in un progetto" formativo condiviso per cui è certamente indispensabile tener presente le competenze che sono alla base del fare scuola e dei processi necessari per formarle e svilupparle, avendo però sempre in primo piano la dimensione cooperativa e collegiale in cui si esercitano e il ruolo sociale dell'insegnamento. È importante l'individualizzazione di campi, azioni, percorsi che possano far decollare la professionalità docente e farla corrispondere ai bisogni della crescita della scuola. A tale scopo è necessario avviare la costruzione di una struttura organizzativa in grado di valorizzare la professionalità individuale di ogni insegnante.

Dimensione collegiale della professionalità

È necessaria una riorganizzazione delle scuole per permettere un reale sviluppo e valorizzazione della professionalità insegnante. La struttura scolastica deve favorire lo sviluppo di competenze e di responsabilità rafforzando alcune caratteristiche fondamentali indispensabili per sorreggere la trasformazione della scuola: la centralità nel processo di insegnamento-apprendimento; il passaggio da una prevalenza dell'aspetto trasmissivo a quello di mediazione culturale; l'emergere di nuove responsabilità e compiti; il bisogno di conciliare l'autonomia culturale professionale del singolo insegnante con la collegialità e la cooperazione.

Si deve pensare alla costruzione di momenti organizzativi intermedi tra il lavoro in classe e il Collegio tali da rendere non fittizia la possibilità di lavorare collegialmente e con precise responsabilità professionali attorno a progetti condivisi.

Formazione iniziale e formazione in servizio

Siamo contrari, per la formazione iniziale degli insegnanti della secondaria di primo e secondo grado, a una formazione ridotta ad un accumulo di crediti formativi universitari acquisibili fin dal primo anno dei corsi: la visione di un percorso da costruire con al centro le scelte individuali di ciascuno studente è la peggior scelta rispetto a una professione che

richiede capacità di coordinazione e progettazione congiunta in una visione sempre collegiale e coerente del lavoro.

Non è credibile un sistema di formazione che non abbia una regia congiunta tra Scuola e Università nel definire le competenze indispensabili per il compito che si andrà a svolgere. Vi possono essere lauree magistrali dedicate alla didattica, ma la formazione iniziale deve completarsi con una specializzazione post laurea con acquisizione di crediti universitari divisi tra insegnamenti di didattica disciplinare e psico-pedagogici, laboratori didattici e con tirocinio, in collaborazione con scuola-università.

La formazione iniziale è solo il primo tassello di una formazione che deve essere continua.

La formazione in servizio per una professione come quella dell'insegnare rappresenta uno dei cardini che determinano lo sviluppo, la crescita e il consolidamento delle competenze dei docenti finalizzati al miglioramento dei risultati di apprendimento.

La ricerca, intesa come “ricerca-azione”, rappresenta la tipologia più efficace di formazione in servizio in quanto da un lato riconosce il carattere intellettuale della professione e dall'altro è finalizzata a produrre ricadute significative sulla qualità del fare scuola.

La ricerca-azione rappresenta il vero snodo per la ricostruzione della professione dell'insegnare.

Carriera come sviluppo della professionalità insegnante

Fare “carriera” per un insegnante non deve significare cambiare il profilo professionale, ma all'interno di tale profilo aumentare la responsabilità e l'autonomia nel gestire il compito di lavoro. Occorre pensare allo sviluppo professionale nell'accezione di valorizzazione del ruolo e della funzione docente: uno sviluppo inteso come capacità, sempre più compiuta e articolata, di insegnare ad apprendere. Se la centralità dell'insegnamento rimanda alla somma di aspetti connessi alla progettazione, pratica e governo di processi di apprendimento, allora occorre pensare a uno sviluppo della professionalità come sviluppo della maestria/competenza nell'essere insegnante corrispondendo al miglioramento dei risultati di apprendimento.

Professionalità insegnante

Ragionamenti per formulare proposte al sindacato, alla politica, alle scuole, agli insegnanti

1. Profilo culturale e professionale
2. Dimensione collegiale della professionalità
3. Articolazione funzionale del Collegio Docenti
4. Formazione iniziale
5. Formazione continua in servizio
6. Sviluppo della professionalità insegnante
7. Condizioni di fattibilità

1. Il profilo culturale/professionale degli insegnanti

Il mestiere dell'insegnante si definisce non con delle definizioni astratte, ma con le pratiche del fare scuola quotidiano.

È sterile la contrapposizione tra un approccio che lo vorrebbe come «libera professione» nella vecchia concezione del *“docente di storia e filosofia nei licei”* e uno opposto che lo ridurrebbe ad un'attività impiegatizia.

Si può pensare di superare questa antinomia operando verso un'idea di «professionalità in un progetto» in cui sia evidenziata la dimensione di vera professione più legata alla qualità della prestazione che all'orario di servizio, senza però perdere il carattere sociale e collegiale; nella prospettiva di intellettuali e di professionisti che operano collegialmente in un progetto formativo condiviso.

L'insegnante opera in una istituzione “costituzionale” finalizzata a realizzare un progetto educativo pubblico.

Il vero problema della professionalità degli insegnanti non è allora riducibile alla ricerca in astratto di una definizione bensì all'individualizzazione di campi, azioni, percorsi che la possano far decollare e far corrispondere ai bisogni della crescita della scuola.

Certo bisogna tener presente le competenze che sono alla base del fare scuola e dei processi necessari per formarle e svilupparle, avendo però sempre in primo piano la dimensione cooperativa e collegiale in cui si esercitano e il ruolo sociale dell'insegnamento.

Il profilo culturale/professionale che si può individuare per il “mestiere dell'insegnare” ci pare rimanga centrato sulla *capacità di utilizzare il sapere disciplinare per la formazione culturale ai diversi livelli di scolarizzazione.*

È una competenza che comprende, in modo fortemente integrato:

- Cultura disciplinare e cultura della valenza formativa delle discipline nella consapevolezza dell'unitarietà del sapere

- Capacità di operare sulla definizione e sulla attuazione del curricolo (progettazione, ricerca e sperimentazione), collocando l'intervento didattico sia a livello di coerenza verticale (progressività) che a livello di coerenza orizzontale (unitarietà)
- Capacità di gestire le relazioni interpersonali che caratterizzano i processi di insegnamento/apprendimento in situazione collettiva
- Capacità di costruire il proprio percorso di lavoro all'interno della collegialità (dipartimenti e organi di programmazione)

Se la figura professionale dell'insegnante non è definita secondo criteri deontologici, ha invece a che fare con gli obiettivi e le funzioni della scuola; le scelte a questo livello sono determinanti e discriminanti per ragionare sul mestiere del fare scuola.

L'impegno per una scuola pubblica, laica e pluralista è certamente centrale e non è affidabile a dei "dover essere".

La risposta e il terreno specifici del mondo della scuola sono ancora quelli di contribuire a costruire pratiche per rendere reale il raggiungimento di alti livelli di istruzione da parte di ciascuno. Da un lato si pone il lavoro di ricerca attorno allo sviluppo del progetto curricolare unitario, in grado di intercettare tutti i bambini e tutti i giovani. Dall'altro lato la costruzione di un'organizzazione in grado di attivare momenti di progettualità non solo cartacea, di sostenere le competenze necessarie per il governo delle unità scolastiche in relazione ai compiti che una scuola del diritto alla cultura per tutti pone.

Rimane certamente importante ragionare sulla libertà di insegnamento. La libertà dell'insegnamento assume la funzione di garanzia costituzionale della stessa libertà (al pluralismo, alla laicità) degli studenti: il diritto/dovere all'istruzione appartiene ai giovani cittadini in crescita e al patto costituzionale di convivenza sociale; gli insegnanti sono i garanti della piena realizzazione di tale diritto/dovere e la loro piena libertà culturale ne misura il livello di garanzia.

In un'accezione di questo tipo la dimensione "individuale" non entra in contrasto con quella "collegiale", ne diviene invece l'elemento di base indispensabile che proprio nella collegialità può esprimersi in modo compiuto.

Alla personale dimensione culturale, espressa attraverso una libertà d'insegnamento consapevole, si affianca la partecipazione alle scelte culturali delineate dal progetto nazionale e a quelle definite dal progetto dell'unità scolastica in cui si opera.

2. Dimensione collegiale della professionalità

Si deve operare sul come sviluppare la dimensione collegiale della professionalità degli insegnanti valorizzando quella individuale, come costruire e attivare momenti organizzativi intermedi tra il collegio docenti e il lavoro individuale nelle classi, come far crescere il protagonismo degli studenti, quale forma di gestione sociale della scuola è in grado di superare la scarsa significatività degli attuali organi collegiali.

Tra le tante funzioni che l'autonomia delle scuole può svolgere è opportuno sottolineare – cosa spesso dimenticata – la possibilità di valorizzare i soggetti della scuola.

È fondamentale che la riorganizzazione delle unità scolastiche sviluppi e valorizzi la professionalità insegnante rafforzando alcune caratteristiche fondamentali indispensabili per sorreggere la trasformazione della scuola in tutto il suo percorso:

- la centralità nel processo di insegnamento-apprendimento
- il passaggio dalla prevalenza dell'approccio trasmissivo a quello di mediazione culturale
- l'emergere di nuove responsabilità e compiti
- il bisogno di conciliare, non al ribasso, l'autonomia culturale professionale del singolo insegnante con la collegialità e la cooperazione che sono presupposti per corrispondere a bisogni formativi più complessi e caratteristici della scuola di qualità per tutti.

In tale processo la «responsabilizzazione individuale» è l'elemento determinante nel guidare il ridisegno dell'organizzazione delle scuole: ogni “potere” deve derivare da una “responsabilità” e ogni responsabilità deve essere costruita su una “competenza professionale”.

La valorizzazione della professionalità degli insegnanti deve comprendere allora proprio lo sviluppo di competenze e di responsabilità corrispondenti all'insegnamento/apprendimento accanto a quelle legate alla funzione direttiva e a quella amministrativa. **Il problema è di garantire che al centro del rinnovamento ci sia il miglioramento della qualità dell'insegnamento/apprendimento; è dall'insegnamento/apprendimento che si deve partire per costruire e valutare la rete organizzativa e i meccanismi di governo dell'intero sistema altrimenti si torna all'autoreferenzialità.**

Il dirigente scolastico è il “garante del progetto dell'Istituto”, è il responsabile della «gestione delle risorse finanziarie e strumentali e dei risultati del servizio». Proprio su queste funzioni vanno costruite le competenze professionali del dirigente scolastico, su tali competenze definite le responsabilità e su tali responsabilità riconosciuti i poteri. Nella scuola con autonomia deve essere superata la figura del “Direttore della didattica” (da “direttori” a “dirigenti”); il ruolo di dirigente comprende, tuttavia, necessariamente capacità significative nella valorizzazione delle competenze degli insegnanti nel costruire e nel governare il progetto/processo di insegnamento-apprendimento.

La competenza e la conseguente responsabilità relativamente all'insegnamento/apprendimento deve essere assunta dalla *professionalità insegnante* intesa come risultato di aspetti connessi alla progettazione, all'organizzazione delle attività e al loro governo a livello individuale e collegiale. È qui il nodo: la responsabilità del dirigente scolastico deve coesistere con altre responsabilità; sarebbe limitativo se gli insegnanti fossero ricacciati nel lavoro individuale, nelle aule e nell'anonimato dell'assemblea del collegio. Si deve accettare che il rapporto tra dirigente e insegnante è tra due competenze e quindi tra due livelli di responsabilità; si deve accettare che la scuola con autonomia è un sistema più complesso che non può concentrare tutta la responsabilità su una figura.

La competenza degli insegnanti si manifesta nella responsabilità *individuale* nell'insegnamento e *collegiale* nel lavoro nei consigli di classe, nei vari dipartimenti e nel collegio; ma perché sia competenza che diventa vera responsabilità deve assumere sempre la dimensione individuale; si potrebbe pensare ad istituire un coordinatore per ogni organismo collegiale in cui si manifesta la competenza professionale legata al governo dell'insegnamento/apprendimento. Ma la responsabilità individuale è rappresentativa di quella collegiale: è nel collegio che risiede la responsabilità del progetto didattico di una scuola.

Il coordinatore (in possesso di specifiche competenze) potrebbe essere indicato dai componenti dell'organo collegiale (scelto tra coloro che ne hanno titolo) ed essere nominato dal dirigente scolastico (non è la generica "elezione" all'inizio dell'anno scolastico). Il dirigente scolastico può non concordare sull'insegnante proposto; in questo caso si apre certo un conflitto tra responsabilità ma è pubblico, trasparente e riferito a criteri di adeguatezza professionale. Si può così costituire una "rete" di responsabilità sulla didattica che è interna alla funzione insegnante.

Strutturare una rete organizzativa di tipo professionale e riconoscere la responsabilità del governo della didattica agli insegnanti (nel collegio dei docenti, nel consiglio di classe, nel dipartimento, nel centro di documentazione e di ricerca didattica, nel laboratorio territoriale, nell'attività tutoriale, nel costruire la memoria della scuola...) diventa uno strumento utile per:

- sostenere in modo reale e non volontaristico la dimensione collegiale del lavoro scolastico e del suo collegamento con le attività individuali
- evitare la separazione tra lavoro in classe e attività di ricerca, progetto, governo e valutazione, rendendo cioè "conveniente" professionalmente il lavoro collegiale
- collegare lo sviluppo della professionalità degli insegnanti con il processo di miglioramento della qualità dell'istruzione
- rendere possibile la valorizzazione della cultura e del ruolo degli insegnanti nel governo del progetto didattico complessivo delle unità scolastiche centrandoli sulla reale capacità professionale di assunzione di responsabilità.

Le responsabilità e i poteri del dirigente scolastico non vengono sminuiti: il dirigente diventa dirigente non di "sottomessi" (ai quali concede responsabilità di secondo livello e vigilate) bensì di una organizzazione di professionisti in grado di assumersi responsabilità nel merito del proprio ruolo professionale. È una situazione più complessa che prevede alte professionalità in grado di corrispondere a nuove e importanti responsabilità formative della scuola e delle scuole.

3. Articolazione funzionale del Collegio dei Docenti

Lo sviluppo della professionalità insegnante è strettamente legato allo sviluppo del Collegio dei docenti e della sua articolazione.

É chiaro che l'attuale assetto organizzativo non è adeguato a promuovere e a dare respiro a questa idea di professionalità; lo stesso concetto di "libertà di insegnamento" in assenza di luoghi di confronto e in una struttura organizzativa così rigida perde di significato: si è liberi di scegliere l'unico modello di comportamento professionale praticabile; forse non è tanto una "libertà" quanto una forma di isolamento professionale.

É importante avviare la costruzione di una struttura organizzativa in grado di valorizzare, in un progetto condiviso e collegiale, la professionalità individuale di ogni insegnante.

Si deve pensare che tra i due estremi che raccolgono il lavoro dell'insegnante (il collegio dei docenti, totalmente non-responsabile, e l'intervento individuale all'interno delle classi) debbano essere costruiti momenti organizzativi tali da rendere non fittizia la possibilità di lavorare collegialmente e con precise responsabilità professionali attorno a progetti condivisi.

Si tratta di prospettare un modello organizzativo in cui sia veramente possibile, avendo piena consapevolezza degli scopi e degli obiettivi, individuare diversità di compiti, di apporto al comune progetto/governo dell'insegnamento/apprendimento, individuare strutture organizzative finalizzate e responsabili.

Si tratta di rispondere ad un duplice bisogno: ridefinire il governo del sistema scuola (a livello dell'intervento formativo, dell'unità scolastica e del micro-territorio) e costruire la memoria del lavoro svolto nelle unità scolastiche in una logica di tipo progettuale e sistemico.

In tale direzione si orientava già il regolamento applicativo dell'art. 21 della legge 59/15 marzo 1997 "Autonomia delle Istituzioni scolastiche" richiamando le competenze e le responsabilità che, nelle scuole con autonomia, sono riconosciute agli insegnanti e individuando gli strumenti organizzativi attraverso i quali possono trovare attuazione. Emerge una forte sottolineatura della necessità di rendere realmente operativo e responsabile il collegio dei docenti in riferimento alla progettazione e attuazione del processo di insegnamento/apprendimento.

Al centro si colloca la costruzione delle articolazioni del Collegio in Dipartimenti e Organi di programmazione e di un organismo dei coordinatori di tali strutture organizzative. I coordinatori diventano figure strategiche nel conseguimento dei traguardi fissati nel PTOF. I Dipartimenti per ambiti disciplinari, con al centro la memoria sull'elaborazione del sapere scolastico, potrebbero raffigurare il luogo della programmazione dei corsi, della definizione della strumentazione di valutazione verifica e del bilancio della produttività degli impianti didattici. Alla base la ricerca sul curriculum verticale con l'attenzione all'unitarietà del sapere. Gli Organi di programmazione, con al centro le complesse dinamiche di insegnamento/apprendimento, dovrebbero sostanzialmente rappresentare una modalità collegiale di lavoro per realizzare la dimensione orizzontale del curriculum.

É però necessario fare tesoro degli errori commessi in questi venti anni che hanno visto questi livelli intermedi di organizzazione ridursi troppo spesso a forme di ulteriore

“burocratizzazione” della vita scolastica (riunioni pletoriche, velleitarismo verbale e cartaceo).

Dipartimenti-laboratori per l'elaborazione e lo sviluppo del curricolo centrato sui vincoli conoscitivi e sulle competenze culturali.

Il documento del 13 giugno 1997 (Commissione dei “saggi”) richiamava alla necessità di “sviluppare una nuova modalità di organizzazione e stesura dei programmi, che preveda l'indicazione dei traguardi irrinunciabili e una serie succinta di tematiche portanti” e in altri passaggi venivano proposti alcuni concetti fondamentali per lo sviluppo dell'impianto curricolare: “Elemento cruciale per l'apprendimento e per la motivazione all'apprendimento è dato dalla qualità delle esperienze che insegnanti e allievi realizzano in relazione alle aree di studio. I saperi offrono i materiali dell'imparare, ma acquistano significato (e praticabilità, anche operativa) in rapporto a come vengono collocati dentro il tessuto delle diverse forme linguistiche e delle strutture teoriche: di qui la centralità dell'epistemologia propria di ogni area di sapere, che fornisce alcune delle coordinate di riferimento per l'approccio didattico.

Le “discipline di studio” vanno pensate come campi di significato che debbono fornire un orizzonte intersoggettivo ma anche acquistare un senso personale e tradursi in operatività, non solo in verifiche scolastiche.”

Il filo conduttore è diventato “passare dalla scuola dei programmi alla scuola del curricolo”, che può risultare un utile punto di riferimento per il lavoro innovativo nelle scuole.

La didattica, in particolare nella scuola secondaria, è ancora fortemente segnata dalla logica del “programma”. Il programma rappresenta il mezzo con cui una disciplina diventa materia scolastica. Superato dalla normativa con le indicazioni nazionali rientra ancora troppo frequentemente nella pratica del fare scuola. Al di là dei termini, lavorare per programma si manifesta nell'insieme di operazioni che lo caratterizzano: il programma *si svolge, si finisce* (o *non si finisce*). La valenza formativa è sostanzialmente implicita: studiando con sistematicità i contenuti, esercitandosi sui contenuti si produce la maturazione intellettuale e culturale. La scuola del programma è una scuola che prevede tempi lunghi di “esposizione alla cultura”, è rivolta a persone motivate (o almeno “docili”), sostanzialmente già in possesso dei riferimenti e delle chiavi culturali che possono dare significato ai contenuti dello studio scolastico. Entra in crisi quando vengono a mancare gli “attaccapanni” culturali sui quali appendere le nuove conoscenze: la valenza formativa delle discipline è fortemente legata al loro apparato sintattico che però diventa attivo solo se intercetta il mondo di significati degli allievi.

Il passaggio sostanziale dalla scuola del programma alla scuola del curricolo prevede la costruzione di una nuova mediazione culturale tra il sapere disciplinare di riferimento e l'attività didattica. In realtà è un processo che ha segnato buona parte della pedagogia del novecento e rappresenta da decenni il cardine dell'innovazione. Si tratta di potenziare la ricerca e la sua diffusione nella pratica scolastica.

Sviluppare la scuola del curricolo presuppone la rilettura dei contenuti disciplinari per individuare il valore formativo delle conoscenze. Significa organizzare i contenuti dell'insegnamento attorno a nodi essenziali, coerenti nel loro sviluppo verticale con i diversi livelli di scuola, che si configurino come veri nuclei fondanti, rivolti alla costruzione di significativi vincoli conoscitivi.

I vincoli conoscitivi, collocati in contesti di realtà, rappresentano il riferimento per lo sviluppo delle competenze culturali di cittadinanza.

In termini generali si potrebbe dire che una competenza coincide con una conoscenza/abilità quando questa è attiva nel nostro comportamento (competenza come "conoscenza attiva", come "conoscenza contestualizzata").

Non vi è quindi contrapposizione tra competenza e conoscenza e nemmeno tra competenza e "contenuto", semplicemente nella filosofia della scuola delle competenze i contenuti diventano "il crogiolo" in cui si formano le competenze.¹

La specificità della scuola consiste proprio nel fornire agli allievi degli strumenti culturali attivi per fare esperienza e il deposito fondamentale per la costruzione di tali strumenti sono le discipline.

Dalle indicazioni nazionali al percorso curricolare. Ruolo dei Dipartimenti-laboratori per l'elaborazione e lo sviluppo del curricolo.

a. La funzione dei Dipartimenti (in riferimento alla definizione del curricolo)

Alle istituzioni scolastiche, sulla base dell'autonomia (funzionale), è affidata la progettazione curricolare che ha come quadro di riferimento le indicazioni/linee guida nazionali.

La costruzione del curricolo è il processo attraverso il quale le scuole elaborano specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione.

Ogni scuola predispone il curricolo, all'interno del Piano dell'Offerta Formativa, nel rispetto delle indicazioni nazionali.

Il lavoro di ricerca e di messa a punto delle soluzioni didattiche che compongono il curricolo risulta possibile se si dispone di una sede organizzativa coerente.

I Dipartimenti/laboratori per l'elaborazione e lo sviluppo del curricolo rappresentano tale istanza operativa.

Contestualmente è necessario che si rifletta su come rendere più efficace il lavoro nei team/consigli di classe che costituisce il secondo snodo organizzativo del processo di insegnamento/apprendimento.

Il Dipartimento rappresenta quindi la sede in cui avviene la definizione del curricolo.

¹ Sulla classificazione delle competenze: come era avvenuto per gli obiettivi al bisogno di dare spessore e consistenza al concetto si è cominciato a rispondere con la smania classificatoria. Si rischia di cadere in un esercizio nominalistico. Tutte le competenze legate al percorso scolastico possiedono alcune dimensioni: una base "disciplinare" e una valenza "trasversale". Proprio da tale caratteristica risulta lo spessore culturale e formativo delle competenze da porre alla base della definizione dei curricoli; in questo senso diventa molto importante sottolineare la dimensione culturale delle competenze.

b. Dalle “riunioni per materie” ai Dipartimenti

Il Dipartimento non è riconducibile alle riunioni per materie che scandiscono alcune tappe dell'anno scolastico (di norma, ad inizio anno e verso il termine, prima delle delibere di adozione dei libri di testo). Deve superare la dimensione dei semplici e sporadici incontri per materie. Deve diventare un vero elemento organizzativo del lavoro degli insegnanti di una scuola, un “luogo” permanente di riflessione, confronto, scambio di esperienze, analisi, ricerca, progettazione per i docenti della stessa disciplina, o di discipline contigue.

La costruzione dei Dipartimenti presuppone una prospettiva e un progetto di lavoro lungo: non è il risultato meccanico di una decisione formale, rappresenta il risultato di un processo innovativo che, pur obbligato dalla necessità di costruire il curriculum di scuola, necessita della convinzione/adesione professionale degli insegnanti.

Non si risolve in atti formali e burocratici, non prevede modulistica da compilare. Deve risultare significativamente “conveniente” in riferimento al miglioramento dell'insegnamento/apprendimento.

L'atto formale di istituzione dei Dipartimenti deve essere riempito di sostanza rappresentata dall'incremento dell'efficacia del lavoro didattico.

Alcuni ordini di fattori determinanti la prospettiva dei Dipartimenti:

1. nell'ambito delle discipline la crescita delle conoscenze e della loro applicazione pratica rende perentoria la necessità di definire *che cosa* insegnare, non solo in termini di contenuti, ma soprattutto di individuazione delle valenze formative di ciò che si insegna, sia rispetto ai processi cognitivi, sia rispetto alla partecipazione alla cittadinanza sia, ancora, alle dinamiche del sistema produttivo;

2. la varietà degli stili di apprendimento degli allievi, ma soprattutto dei diversi livelli di preparazione pregressa, pone in modo sempre più forte il problema di *come* insegnare e impone l'adozione di metodologie flessibili, adattive, interattive, che comportano fra i docenti scambi di esperienze intensi e frequenti, analisi comparate dei successi e degli insuccessi, supporti reciproci in fase di applicazione delle procedure e delle pratiche innovative;

3. la consapevolezza, che sembra essere maggiore rispetto ad un tempo, dell'eguaglianza delle opportunità formative da mettere a disposizione degli allievi rende non accettabile il divario di prestazioni didattiche e di valutazione da una classe all'altra e sollecita un lavoro di individuazione di comuni percorsi di attività didattica fra i vari docenti nonché la ricerca di punti di equilibrio nella valutazione che rispondano anche al principio dell'equità fra i soggetti appartenenti a gruppi classe diversi, oltre che, a maggior ragione, all'interno della stessa classe;

4. l'esigenza di una maggiore continuità didattica fra i vari segmenti del percorso formativo obbliga a momenti di confronto che non possono essere rituali ma devono

affrontare concretamente i nodi complessi dello sviluppo cognitivo rispetto all'incremento delle conoscenze e alla formazione delle competenze da parte degli alunni;

5. l'aggiornamento sull'epistemologia delle discipline, pur con i notevoli strumenti informativi disponibili, non può essere lasciata all'iniziativa dei singoli docenti in una realtà connotata da scenari sempre più ampi ma esige momenti fertili di incontro e confronto fra pari soprattutto ai fini della traduzione didattica;

6. l'inserimento dei nuovi docenti in ciascuna scuola, che prosegue secondo tassi di turn over lenti ma costanti a causa dell'elevata età media della categoria, e la doverosa disponibilità nei confronti dei futuri docenti non possono essere lasciati all'improvvisazione ma richiedono un'azione di sostegno, orientamento, consulenza, in primo luogo su cosa e come insegnare all'interno del nuovo contesto scolastico; lo stesso esercizio della funzione tutoriale, in atto da tempo nei riguardi dei neo-immessi in ruolo e dei tirocinanti, esige che i docenti che la svolgono trovino conferme e orientamenti solidi all'interno del gruppo di appartenenza.

c. I Dipartimenti come laboratori per l'elaborazione e lo sviluppo del curricolo

Le scelte contenute nelle Indicazioni Nazionali rappresentano il punto di partenza per la costruzione dei percorsi curricolari verticali, progressivi, significativi e orientati alle competenze culturali.

- L'attività fondamentale del Dipartimento è costituita dalla ricerca-azione che in esso si può realizzare. L'obiettivo della ricerca-azione è quello di fornire alla costruzione/sviluppo del progetto curricolare un sempre maggiore livello di consapevolezza sulla mediazione culturale che si realizza nell'utilizzare il sapere disciplinare a fini formativi. Il cuore della ricerca-azione sono la Ricerca e la Sperimentazione didattica per l'innovazione curricolare finalizzata al miglioramento dell'insegnamento/ apprendimento.

Si può pensare che conseguentemente all'attività di ricerca-azione le altre importanti funzioni che i Dipartimenti devono svolgere sul terreno della definizione del curricolo possano essere

- Messa a punto e aggiornamento dei piani di studio a livello operativo da comunicare come offerta formativa ai genitori e agli allievi
- Definizione delle forme di verifica, valutazione e certificazione degli obiettivi di apprendimento e del livello di sviluppo delle competenze.
- Documentazione delle attività realizzate (progettazione didattica, materiali didattici, riferimenti bibliografici, ricerche specifiche...) che possa costituire la "memoria attiva" del lavoro didattico svolto nell'area di sapere del dipartimento.

d. Ruolo e competenze del Coordinatore del Dipartimento per area disciplinare

La responsabilità di coordinare il lavoro del Dipartimento viene assunta da un insegnante del Dipartimento stesso, che potrebbe essere proposto dai colleghi nella prima riunione

dell'anno scolastico e nominato dal Preside. Sarebbe auspicabile una nomina triennale, che può essere confermata all'inizio di ogni anno scolastico.

Il Coordinatore del Dipartimento ha la responsabilità di essere punto di riferimento stabile in ordine alle diverse funzioni da svolgere nella direzione di valorizzare le competenze di tutti gli insegnanti.

A titolo puramente esemplificativo si possono elencare alcuni dei compiti del coordinatore di Dipartimento, possibili nella situazione attuale rispetto alle norme contrattuali ed utili rispetto alle esigenze che si sono rilevate di azione propositiva:

- Istruisce e presiede le riunioni predisponendo la discussione dei punti all'ordine del giorno e, eventualmente, lo integra in base alle specifiche esigenze
- Segue e garantisce l'attuazione delle decisioni assunte dal Dipartimento
- Promuove all'interno della stessa area disciplinare omogeneità di scelte metodologiche-didattiche, sollecitando il più ampio confronto fra gli insegnanti e impegnando tutto il gruppo alla ricerca di proposte, elaborazioni, soluzioni unitarie in ordine alla progettazione didattica, all'innovazione, ai criteri e ai metodi di valutazione, all'uso generalizzato ed intensivo della didattica laboratoriale, a soluzioni unitarie per l'adozione dei libri di testo
- Segue la realizzazione di attività di ricerca-azione sulle valenze formative della disciplina e il loro rapporto con quelle delle altre discipline, promuovendo fra i colleghi il più ampio dibattito e scambio di informazioni
- Coordina le azioni di formazione in servizio attivate dal Dipartimento
- Coordina il lavoro con gli altri Dipartimenti
- Cura la raccolta e l'archiviazione dei materiali didattici da conservare per l'attività degli anni successivi.

I Team/consigli di classe: obiettivi e compiti

Il Team/consiglio di classe rappresenta l'elemento dell'Unità Scolastica finalizzato al governo del sistema-classe; deve poter sostenere le dinamiche del lavoro in classe nei diversi momenti dell'anno scolastico, costruendo progetti condivisi (da mantenere nella «memoria» del Consiglio) in riferimento ai diversi problemi da affrontare.

È fondamentale che la modalità di lavoro superi ogni forma “burocratica” per risultare effettivamente un sostegno al processo di insegnamento/apprendimento quotidiano finalizzato a rendere realmente operativo e coordinato in un progetto coerente il lavoro di ricerca curricolare svolto nei dipartimenti disciplinari.

Le funzioni che un Team/consiglio di classe deve svolgere possono essere schematizzate utilizzando le tappe del calendario scolastico:

- La progettazione prima dell'inizio dell'anno scolastico (settembre) per costruire una base comune sulla progettazione del lavoro scolastico → costituzione del Team/Consiglio di classe
- L'accoglienza/inserimento degli allievi e la prima revisione della progettazione
- Coordinamento collegiale delle attività di insegnamento/apprendimento

- Valutazione dell'apprendimento degli allievi e del progetto (giugno)
- Costruzione di una memoria personale del Team/Consiglio di classe (giugno)

Il lavoro del Team/Consiglio di classe è quindi riferito e centrato sulla riflessione e sul coordinamento delle dinamiche di insegnamento/apprendimento cercando di assumere la dimensione collegiale come risorsa e potenziando tutti i livelli del sistema di relazioni educative (insegnante/i-allievo/i, allievo/i- allievo/i).

Deve essere cioè in grado di affrontare meglio l'eterno problema di quanto la dimensione collettiva (tanti allievi, tanti insegnanti) influenza e determina la qualità dell'apprendimento: logica individuale e logica collegiale: sono i singoli individui che insegnano e apprendono ma tutto ciò avviene in una situazione sociale che deve essere assunta come risorsa e non come ostacolo.

Nel Team/consiglio di classe convergono e diventano operative le due dimensioni della professionalità dell'insegnante: la dimensione individuale (esperto nel sostenere apprendimento in dati settori disciplinari) e la dimensione collegiale (competenza, capacità di progettare/governare dinamiche collettive di apprendimento).

La prima dimensione (sostanzialmente riferibile al lavoro nelle ore di lezione) non può essere scollegata dalla seconda dimensione: è compito del Team/consiglio di classe trovare una risposta non "amministrativa" a tale esigenza.

Il Team/consiglio di classe non deve risultare attivo solo nelle riunioni formali (che anzi devono essere contenute e devono diventare vere sedi decisionali e quindi devono risultare molto meglio istruite). Il Team/consiglio di classe è quel modo di operare professionalmente che punta a superare l'intervento scolastico come semplice sommatoria degli interventi (non coordinati) degli insegnanti.

Tutto ciò significa che deve aumentare la qualità e la memoria del progetto formativo condiviso.

Tra le riunioni "formali" il Team/consiglio di classe continua ad essere attivo: un insegnante del consiglio, in qualità di coordinatore, diventa il punto di riferimento per gli altri componenti (insegnanti, allievi, genitori) e opera affinché le decisioni prese nelle riunioni formali vengano effettivamente realizzate; si avvale della collaborazione dei rappresentanti degli allievi e dei genitori.

Ci sono dunque alcune caratteristiche che rappresentano le condizioni indispensabili affinché il Team/consiglio di classe sia in grado di realizzare gli obiettivi che gli sono propri:

- Aver definito un progetto di lavoro condiviso all'inizio dell'anno scolastico
- Aver attivato un adeguato coordinamento interno

Costruire e condurre un progetto di lavoro condiviso

Per fare sì che un gruppo di insegnanti acquisisca la dimensione di Team/consiglio di classe deve essere sostenuto lo sviluppo di una significativa identità del team basata

sostanzialmente sulla STABILITÀ della componente insegnante e su una adeguata CULTURA DEL LAVORO COLLEGIALE.

La stabilità e la cultura della dimensione collegiale del lavoro didattico rappresentano le condizioni determinanti per costruire il progetto condiviso di lavoro.

La definizione del progetto condiviso avverrà, ovviamente, per successive approssimazioni e cercherà comunque di garantire che ogni componente del consiglio non la percepisca come un fatto burocratico, bensì come uno strumento “conveniente” finalizzato al potenziamento delle personali risorse e al miglioramento della qualità dei risultati formativi.

I parametri da porre come obiettivi comuni e cui quali, periodicamente, verificare l'efficacia degli interventi individuali e collegiali messi in atto possono essere:

1. Il livello della capacità di partecipazione dei singoli allievi al processo di insegnamento/apprendimento
2. La qualità della didattica per sostenere l'apprendimento (input, rinforzo, feedback)
3. La qualità della relazione e la percezione della stessa da parte degli allievi.

Operativamente il progetto di un Team/consiglio di classe è riferito ad incrementare la condivisione:

- dell'impostazione del rapporto con gli allievi
- delle regole di comportamento e del “clima” da attivare nella classe
- degli interventi finalizzati ad incrementare la motivazione e la partecipazione degli allievi
- dei meccanismi e dei significati della valutazione
- di obiettivi/competenze trasversali (con la comunicazione/condivisione dei progetti di lavoro specifici nelle singole discipline).

4. Formazione iniziale

Mentre la formazione universitaria degli insegnanti della primaria esiste da 20 anni (Laurea in Scienze della formazione primaria (titolo abilitante all'insegnamento - art. 6, L. 169/2008)., anche se sarebbe opportuno monitorarne l'adeguatezza con le esigenze della scuola primaria, diverso è il discorso per la formazione iniziale degli insegnanti della secondaria di primo e secondo grado dove ci pare che si navighi senza una direzione precisa con il grande rischio di scegliere percorsi assolutamente inadeguati rispetto alle competenze che devono rappresentare il bagaglio di ogni nuovo docente.

Siamo contrari a una formazione ridotta ad un accumulo di crediti formativi universitari acquisibili fin dal primo anno dei corsi; la visione di un percorso da costruire con al centro le scelte individuali di ciascuno studente è la peggior scelta rispetto a una professione che richiede capacità di coordinazione e progettazione congiunta in una visione sempre collegiale e coerente del lavoro.

Rispetto all'ipotesi di svolgere la formazione dedicata all'insegnamento solo per i vincitori dei concorsi a cattedra, facciamo notare che in nessuna professione viene confusa la formazione in servizio (necessaria, ma successiva ad una seria formazione iniziale) con la

formazione per l'accesso alla professione stessa. Di fatto la stessa Università ha previsto il dottorato come canale privilegiato per l'accesso alla carriera universitaria.

Non è credibile un sistema di formazione che non abbia una regia congiunta tra Scuola e Università nel definire le competenze indispensabili per il compito che si andrà a svolgere. La capacità di gestione di una classe, prendendosi cura di tutte le problematiche connesse all'apprendimento, non è il premio previsto una volta completato l'album dei crediti.

Non possiamo non sottolineare il paradosso della semplificazione proposta per la formazione iniziale confrontata al crescere delle critiche per la scarsa competenza dei docenti e al sempre maggior aggravio di funzioni attribuite alla scuola.

Per queste competenze serve tempo, serve un serio tirocinio che coinvolga Scuola e Università e non sia confuso con praticantato, e il messaggio che è necessario dare ai futuri insegnanti è che il tempo che dedicheranno alla loro formazione non è tempo perso, bensì la conferma tangibile dell'importanza che il Paese dà alla loro futura funzione sociale e il primo tassello, fondamentale, nella costruzione della loro professionalità.

Il rapporto tra Università e Scuola deve essere determinante nel ripensamento della formazione iniziale. Nell'attuale situazione la scuola non possiede sedi di riferimento per sviluppare l'autonomia di ricerca prevista per legge da più di vent'anni. In tali condizioni il rapporto Scuola-Università si riduce al rapporto tra singoli insegnanti e l'Università e il ritorno per la scuola è a livello individuale.

D'altra parte un reale intreccio tra Scuola e Università può costruirsi solo se ciascuno dei due soggetti risulta portatore, nei confronti della ricerca didattica, di una propria e distinta identità con compiti e funzioni specifiche.

Schematizzando la nostra visione si potrebbe dire che l'Università, responsabile della formazione iniziale, deve soddisfare il suo bisogno di collaborazione con la Scuola (laboratori, supervisori, tutor); nel contempo la Scuola, che deve pensarsi e realizzarsi pienamente come sede di ricerca didattica, ha bisogno dell'Università e quindi ne deve favorire la collaborazione.

Una proposta operativa per la formazione iniziale e accesso ai ruoli per la scuola secondaria che sembra un buon punto di partenza per definire un percorso il più adeguato possibile, fermo restando che dovrà rappresentare solo la prima tappa di una formazione che non può che essere continua, si struttura a partire dall'esistente, cioè a partire dai 24 CFU ormai a regime.

Dopo questa prima fase si entra nel cuore del percorso: un anno di formazione e tirocinio, ad accesso limitato tramite selezione, consistente in 60 CFU/CFA divisi tra insegnamenti di didattica disciplinare e psico-pedagogici, laboratori didattici e tirocinio, in collaborazione con scuola-università.

A seguire, infine, dopo il concorso a cattedre e all'interno dell'anno di formazione e prova si potrebbe pensare al completamento della formazione con l'acquisizione di ulteriori 36 CFU.

5. Formazione continua in servizio

La formazione continua in servizio per una professione come quella dell'insegnare rappresenta uno dei cardini che determinano lo sviluppo, la crescita e il consolidamento delle competenze dei docenti finalizzati al miglioramento dei risultati di apprendimento.

La formazione in servizio ha vissuto negli anni '80 e '90 un momento di crescita molto visibile (evidenziato anche dalle indagini) ma da allora segna fortemente il passo rappresentando uno degli indicatori più allarmanti delle ricadute negative che la politica scolastica in corso sta producendo e produrrà nei prossimi anni.

Proprio nella capacità di riattivare negli insegnanti il processo della formazione continua come dato intrinseco alla professione, sollecitando la dimensione collegiale, può misurarsi l'efficacia di un processo innovativo da rimettere in azione. Anche se un po' didascalicamente serve ricostruire i livelli su cui rilanciare la formazione in servizio. Sono distinti perché corrispondono a finalità diverse e necessitano di strumenti e dispositivi diversi.

È necessario far ripartire e sostenere:

1. La ricerca-azione, intesa come la riflessione/studio supportata dalla sperimentazione didattica in riferimento ad alcune variabili correlate con il processo di insegnamento/apprendimento (qualità culturale del curriculum, qualità delle relazioni tra i soggetti, qualità del contesto educativo).
2. L'aggiornamento culturale riferito alla necessaria attività di ripensamento e consolidamento professionale, inteso come perfezionamento dell'accesso alla complessità del sapere contemporaneo attraverso l'ottica specifica delle proprie competenze disciplinari.
3. La formazione in servizio coerente con progetti nazionali o di Istituto relativi ai processi d'innovazione o al miglioramento della qualità dell'insegnamento/apprendimento.

Essa può prevedere:

- a. attività di formazione finalizzata a sviluppare le competenze professionali disciplinari, transdisciplinari, psicopedagogiche e relazionali
- b. attività di formazione finalizzata a sviluppare competenze organizzative.

La progettazione della formazione in servizio può essere realizzata a livello nazionale, regionale, provinciale o di Istituto (con eventuale supporto dell'Università o delle associazioni professionali); deve essere però assunta dal Collegio dei docenti all'interno del piano di aggiornamento dell'Istituto.

La ricerca-azione come modalità di lavoro in classe e di formazione in servizio.

La ricerca, intesa come *ricerca-azione*, rappresenta la tipologia più efficace di formazione in servizio. Da un lato si riconosce la professione insegnante come professione intellettuale (che comprende la ricerca) e dall'altro è finalizzata a produrre ricadute significative sulla qualità del fare scuola.

Rappresenta il vero snodo per la ricostruzione della professione dell'insegnare. Solo riconoscendo alla professione la dimensione della ricerca (propria del fare scuola e collegata con quella accademica di cui non è sostitutiva) è possibile pensare di dare agli insegnanti e alle scuole con autonomia la reale strumentazione per produrre innovazione e farsi carico delle esigenze formative che la società pone alla scuola.

La ricerca può essere centrata sul curriculum (orizzontale e verticale) e rivolta ad organizzare sistematicamente il sapere (disciplinare e interdisciplinare) in attività scolastiche con forte reattività cognitiva.

È il nodo del mestiere che da anni è sottovalutato: possedere il sapere disciplinare (e interdisciplinare) partendo dai suoi nuclei fondanti in modo da saperlo utilizzare a fini formativi e padroneggiare le competenze pedagogiche.

La ricerca deve anche avere come centro la costruzione di senso condiviso tra chi insegna e chi apprende. Non è una dimensione neutra, parallela al curriculum; è interna al curriculum e ne è parte.

Le "discipline di studio" vanno pensate come campi di significato che debbono fornire un orizzonte intersoggettivo ma anche acquistare un senso personale e tradursi in operatività, non solo in verifiche scolastiche.

Si può fare riferimento alla costruzione di "comunità operose", come suggeriva Bruno Ciari: ogni classe è un piccolo gruppo che consente di coniugare la dimensione individuale dell'apprendimento con quella sociale che connota la specificità della condizione scolastica.

6. Sviluppo della professionalità insegnante

Le difficoltà nel costruire proposte di "carriera" non sono solo legate alla cocciuta resistenza dell'integralismo egualitarista: esiste una obiettiva difficoltà a definire e a riconoscere un processo di sviluppo professionale all'interno della professionalità insegnante.

Forse proprio questa sottovalutazione, unitamente alla ricerca di scorciatoie semplificatrici che trasferiscono alla scuola criteri di professionalità non coerente, ha vanificato il processo di valorizzazione dell'insegnamento.

Fare "carriera" non significa cambiare il profilo professionale ma all'interno di tale profilo aumentare la responsabilità e l'autonomia nel gestire il compito di lavoro (la vera caratteristica del professionista è legata all'autonomia nel decidere *come* raggiungere il risultato richiesto).

Per questo motivo, per gli insegnanti, è molto più significativo e praticabile parlare di sviluppo professionale nella accezione di valorizzazione del ruolo e della funzione docente: uno sviluppo inteso come capacità, sempre più compiuta e articolata, di insegnare ad apprendere.

Allora lo sviluppo della professionalità va sempre pensata come crescita della maestria/competenza nell'essere insegnante (le competenze professionali) corrispondendo al miglioramento dei risultati di apprendimento.

È necessario dare valore all'insegnamento inteso come risultato di aspetti connessi alla progettazione, pratica e governo di processi di apprendimento.

Poiché lo sviluppo e l'articolazione della professione ha sempre come base il miglioramento dell'insegnamento/apprendimento si potrebbe operare contemporaneamente su diversi livelli e fattori:

1. Riconoscimento di una “carriera” con sé stessi (e non contro i colleghi) legata allo sviluppo delle competenze necessarie atte a migliorare l'insegnamento/apprendimento.

Innanzitutto l'attività di ricerca e sperimentazione (svolta con i colleghi o individualmente, in raccordo con le altre scuole, con le università, con i dipartimenti dei territori).

Dovrebbe inoltre essere valorizzata la formazione in servizio sia quando è rivolta a temi legati all'approfondimento disciplinare, sia alle strategie didattiche per rinnovare il modo di insegnare. La formazione può svilupparsi all'interno dell'Istituto scolastico, oppure partecipando a iniziative organizzate, nel territorio, anche da associazioni professionali accreditate. Va orientata verso la dimensione partecipata, di ricerca-azione, di rapporto con la didattica in classe, favorendo la costruzione di comunità professionali (limitando l'esorbitare della formazione on line).

Il ragionamento potrebbe essere: dopo un livello iniziale possono essere riconosciuti incrementi periodici di professionalità per il raggiungimento dei quali si utilizza la documentazione del lavoro svolto e dell'attività di ricerca e di studio (comprese le pubblicazioni e eventuali crediti universitari ...). Con questa regola: se il lavoro è svolto da solo vale (n), se svolto collegialmente vale (n+x).

2. Riconoscimento dell'assunzione di responsabilità collegiali assegnate a docenti che abbiano le competenze per tali ruoli (coordinamento dipartimenti, organi di programmazione, commissioni fino al coordinamento della didattica per il Collegio dei docenti).

3. Riconoscimento di attività “aggiuntive” come le funzioni strumentali maggiormente collegate e funzionali al progetto di scuola. Rappresentano attività che rimangono interne al profilo professionale di tutti (e progettate dal collegio) ma che non possono essere svolte da tutti (es. seguire l'attuazione del piano di scuola sull'orientamento)

Alcuni di tali incarichi, a loro volta, dovrebbero costituire credito per passare, a richiesta, ad altre funzioni o ad altri ‘mestieri’ (supervisore nelle università, dirigente scolastico, coordinatore di dipartimenti e reti territoriali, ecc.).

Uno sviluppo della professione, dunque, inteso non in opposizione agli altri colleghi, ma disposto nel rispetto del lavoro collegiale e cooperativo, dove la competenza di un docente è a disposizione di tutta la scuola, con ricadute immediate sulla qualità della didattica. In questa prospettiva non vi è uscita dal profilo professionale dell'insegnare ma vi è realmente

il riconoscimento di ogni responsabilità e ogni competenza acquisita e messa in atto nel migliorare il processo di insegnamento/apprendimento.

7. Condizioni di fattibilità

Le proposte fondamentali contenute in questo documento (relativamente alla professionalità dei docenti della secondaria, al problema di garantire che al centro del rinnovamento ci sia il miglioramento della qualità dell'insegnamento/apprendimento, all'articolazione del collegio e alla centralità dei dipartimenti disciplinari), potranno non rappresentare un libro dei sogni ma iniziare ad essere realizzate nell'arco di alcuni anni se contemporaneamente verranno: 1. istituita una formazione iniziale dei docenti della secondaria quale abbiamo precedentemente prospettato, 2. individuate a livello contrattuale le modalità adeguate per il riconoscimento dell'aspetto fondamentale dei dipartimenti e contemporaneamente della professionalità-docente, l'attività di ricerca, sperimentazione e documentazione.

Roma, marzo 2022