

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITA' E DELLA RICERCA
UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER IL LAZIO

FORMAZIONE, VALUTAZIONE, CARRIERA DEGLI INSEGNANTI IN ITALIA E IN EUROPA

RAPPORTO DI RICERCA e PROPOSTE OPERATIVE

Luglio 2004

La ricerca di cui questo rapporto illustra i risultati è stata condotta da un gruppo di lavoro coordinato da Piero Romei e composto da Elisabetta Imperato e Stefano Neri.

Si ringraziano le scuole di Roma e i loro insegnanti – indicate le prime, nominati i secondi espressamente nella Parte Terza – che hanno partecipato alla fase di ricerca-azione, ed in particolare la SMS “E. Majorana” per l’ospitalità offerta e per il supporto totale fornito in quella fase.

Isabella Filippi ha dato un contributo prezioso all’avvio della ricerca-azione.

Maria Luisa Viozzi e Mario Rusconi sono stati un punto di riferimento costante nella elaborazione delle pro-poste.

Michele d’Amato ha letto e commentato la prima bozza del rapporto.

L’organizzazione dei seminari di formazione è stata curata dalla Scuola Media Statale “Ettore Majorana” – p.zza Minucciano, 33 – 00139 ROMA

tel. 06 88386350 – fax 06 8124398

e-mail smajoran@romascuola.net

U.R.L. www.scuolamajorana.it

Dirigente scolastico: prof. Mario Rusconi

Dirigente S.G.A.: rag. Claudia Angeli

Hanno collaborato all’organizzazione:

Michele D’Amato – Ufficio Regionale Scolastico per il Lazio

M. Grazia De Francisci – SMS “Majorana”, Roma

Clara Di Maggio – SMS “Majorana”, Roma

Piacentina Di Meglio – SMS “Majorana”, Roma

Giancarlo Galanti – SMS “Majorana”, Roma

M. Luisa Viozzi – Dir. Scol. I.C. “Pacifici”, Villa Adriana-Tivoli (RM)

Caterina Molinaro – I.C. “Pacifici”, Villa Adriana-Tivoli (RM)

Floriana Facchini – I.C. “Pacifici”, Villa Adriana-Tivoli (RM)

Loredana Muroni – I.C. “Pacifici”, Villa Adriana-Tivoli (RM)

INDICE

Prefazione, di Giuseppe Cosentino pag. 5

Presentazione, di Francesco de Sanctis pag. 7

Introduzione, di Piero Romei pag. 9

Parte Prima, di Stefano Neri

- La formazione degli insegnanti verso la scuola dell'autonomia

- Introduzione..... pag. 15

- Storia della formazione in Italia (dal dopoguerra ad oggi)..... pag. 17

- Le attività formative: alcune informazioni quantitative..... pag. 37

- Note sulle strutture: i servizi territoriali di supporto professionale..... pag. 51

- Formazione in servizio e sviluppi di carriera..... pag. 60

- La formazione continua negli altri Paesi europei..... pag. 68

- Riferimenti bibliografici..... pag. 81

Parte Seconda, di Elisabetta Imperato

- Gli insegnanti in Italia e in Europa: formazione, valutazione, carriera
- La formazione degli insegnanti Italia e in Europa.....pag. 84
- La valutazione degli insegnanti in Italia e in Europa.....pag. 121
- La carriera degli insegnanti in Italia e in Europa.....pag. 147
- L'altra Europa.....pag. 153
- Lisbona: le sfide e i programmi d'azione europei.....pag. 160
- Evoluzione della funzione docente in Italia:
le tappe e le ipotesi recenti.....pag. 169
- Appendice A - Gli insegnanti in Italia e in Europa
Tendenze emergenti in sintesi.....pag. 177
- Appendice B – Le fonti documentali sitografiche e bibliografiche.....pag. 179

Parte Terza, di Piero Romei

- I risultati del percorso di ricerca-azione.....pag. 191

- Le proposte
- Autonomia e organizzazione delle scuole autonome:
il modello di riferimento.....pag. 199
- Dalla collegialità all'azione collettiva: assetto strutturale,
ruoli di coordinamento e strumenti di gestione.....pag. 220
- Il profilo professionale dell'insegnante nella scuola dell'autonomia.....pag. 252
- Valutazione, formazione, carriera.....pag. 282

PREFAZIONE

Per molti Paesi europei le riforme avviate nei rispettivi sistemi scolastici negli anni '70 trovano un momento di sviluppo e di rilancio alla fine degli anni '80; secondo linee di tendenza volte a rivedere modalità e contenuti della formazione, iniziale e continua, e che coinvolgono progressivamente altre fasi e forme di gestione del personale docente (dal reclutamento al tirocinio professionale, dalla valutazione alla carriera).

Se da un lato la centralità della formazione, nelle recenti riforme, testimonia un rinnovato interesse da parte dei governi nazionali per i settori dell'istruzione, dall'altro, lo sviluppo delle politiche concordate in ambito europeo rende sempre più necessario un programma di azione comune, volto a coniugare, in una nuova sintesi e in un quadro territoriale sempre più articolato, autonomia scolastica e linee di indirizzo più ampie, politiche locali e prospettive globali, nella consapevolezza della ridefinizione dei ruoli del centro e delle periferie in una cornice allargata che include progressivamente paesi dalle differenti tradizioni, unificati però dalla tendenza ad aderire sempre più ad un'idea europea di scuola.

In questo senso vanno interpretati i recenti programmi di azione europea, dal processo di Bologna (giugno 1999) al Consiglio europeo di Lisbona (marzo 2000).

I risultati della ricerca documentale di cui si dà conto in questo Rapporto mettono in evidenza le tappe significative, in chiave storico-diacronica, che permettono di interpretare le informazioni raccolte alla luce delle principali cambiamenti che hanno interessato complessivamente la società civile, l'amministrazione statale e l'organizzazione dei servizi. In questa prospettiva si delinea un quadro particolarmente articolato in cui è possibile isolare alcuni elementi di snodo:

- ② l'importanza assunta dai processi di decentramento (e dall'autonomia scolastica) anche nei paesi di tradizione centralistica, processi che concorrono a configurare una nuova professionalità docente che va generalmente emancipandosi dalla funzione impiegatizia;
- ② il significato strategico che la scuola e la formazione assumono nella attuale società conoscitiva;
- ② le nuove forme di responsabilità che si annunciano nel governo dei processi scolastici e nella gestione delle risorse umane;
- ② la diffusione crescente di forme di valutazione del servizio scolastico che investono sempre più l'insegnamento, in funzione di sviluppo professionale;
- ② le nuove prospettive di carriera dischiuse dall'evoluzione del profilo professionale e dalle emergenti forme di complessità sociale, dentro e fuori la scuola;
- ② l'inattualità di approcci settoriali ai temi oggetto di indagine e la necessità di affrontare gli stessi in modo sistemico, individuando precisi collegamenti tra formazione iniziale e formazione continua, forme di reclutamento e modalità concrete di accesso alla professione, formazione accademica e formazione professionale, funzioni della valutazione (differenziate in base agli scopi e ai momenti della storia professionale) e ipotesi di carriera, in una prospettiva europea.

Il rapporto stesso è stato concepito in modo da integrare, non solo idealmente, esperienze locali e prospettive europee: la ricognizione sulle tendenze in atto in Italia e nei principali Paesi d'Europa, in relazione alla gestione del personale docente, si salda ad un percorso di ricerca-azione condotto con la collaborazione attiva di 15 scuole romane di ogni ordine e grado. L'organizzazione dei dati offerti dalla documentazione tende ad emanciparsi dalla pura raccolta di informazioni per porre le premesse di una teoria sulla scuola, attenta alla prassi e alle recenti esperienze rese possibili dalla nuova stagione dell'autonomia scolastica.

La peculiarità delle proposte operative, formulate sulla base delle indicazioni emerse dai vari momenti della ricerca, consiste nel fatto che si collocano all'interno di un'idea di scuola autonoma analiticamente esplicitata in un modello interpretativo, all'interno del quale la figura professionale dell'insegnante risulta ridisegnata coerentemente con gli assunti di base del modello stesso, così come gli strumenti e le modalità per l'acquisizione e lo sviluppo delle competenze delineate, e per un impiego funzionale e motivante al tempo stesso.

Trovano così, in questo contesto, una nuova collocazione alcune tematiche "calde", già oggetto di un'ampia letteratura, che talvolta però faticano ad uscire dalle strettoie del confronto specialistico tra addetti ai lavori, confinato perlopiù tuttora nel terreno astratto degli auspici e delle indicazioni generiche.

Dalla questione del codice deontologico, a quella degli standard professionali, dalle competenze professionali alla valutazione del merito, dalla progressione economica alle nuove prospettive di carriera: i temi trattati dal rapporto sono indagati allo scopo di sciogliere alcuni nodi, individuare i principali nessi tra gli aspetti in esame, riordinandoli in sequenze logico-causali e chiarendo i problemi di fondo, fino ad arrivare a delineare proposte la cui plausibilità poggia sui presupposti teorici che traspaiono costantemente dalle argomentazioni addotte.

La collocazione delle proposte avanzate nel quadro delle tendenze messe in evidenza è essenziale. Non è più possibile, per nessuna politica istituzionale, prescindere dalle prospettive europee; ma proprio questo sottolinea l'utilità di un lavoro preliminare di chiarificazione come quello prospettato in questo Rapporto, a partire da un'idea di autonomia scolastica che costituisce al tempo stesso una premessa teorica e un progetto d'azione.

Il Direttore Generale del Personale

Giuseppe Cosentino

PRESENTAZIONE

Il mondo della scuola ha conosciuto negli ultimi tempi profondi mutamenti sul piano sia dei percorsi e dei contenuti didattici e formativi, sia degli assetti strutturali. Su questo secondo piano i mutamenti più rilevanti sono costituiti dal riconoscimento dell'autonomia delle singole unità scolastiche, e dalla redistribuzione delle competenze in materia di istruzione e formazione tra i diversi livelli di governo territoriale, nazionale e locale. Questo ha modificato la geografia e la dinamica delle relazioni all'interno come all'esterno del sistema scolastico, con l'emergere di "nuovi" attori – le scuole, gli enti del governo locale – investiti del compito di impegnarsi da protagonisti responsabili nella elaborazione di strategie formative destinate inevitabilmente ad intrecciarsi tra di loro. Di qui la rilevanza della dimensione territoriale, in particolare regionale; e di conseguenza dei reticoli di relazioni – istituzionalizzati o in accordi formalizzati specifici – per la formulazione di programmi di azione concordata sui diversi aspetti relativi alla progettazione e realizzazione dei processi formativi.

In tutto ciò, un punto critico nodale è rappresentato dalla lentezza, ed in qualche misura dall'incertezza e contraddittorietà, con la quale procede l'attuazione dell'autonomia delle scuole. Abituato alla tradizionale dipendenza da strategie, programmi e direttive centrali, il personale scolastico fa tuttora fatica a maturare la consapevolezza del nuovo modo di fare scuola dettato dall'autonomia; non sempre è pronto a dare la sua disponibilità alle esigenze di una progettualità collettiva che elabori Piani dell'Offerta Formativa che siano davvero patti impegnativi nei confronti dei destinatari; di fronte alle sollecitazioni che tuttavia da più parti continuano ad arrivare, trova difficoltà ad uscire dagli schemi tradizionali, per dotarsi di strumenti organizzativi e gestionali pertinenti ed adeguati a sostenere il nuovo ruolo a cui è chiamato.

Di fronte a questo quadro, la Direzione Scolastica Regionale per il Lazio ha intrapreso negli ultimi tre anni un percorso finalizzato allo sviluppo e al consolidamento dell'autonomia delle scuole, individuata come una priorità certamente non esclusiva, ma capace di caratterizzare in modo preciso la sua strategia di gestione delle attività scolastiche sul territorio di propria competenza.

La ricerca i cui risultati sono contenuti in questo Rapporto è uno dei momenti di questo percorso. La necessità di mettere a punto l'"attrezzatura" opportuna per rendere possibile l'azione progettuale delle scuole non più solo formalmente, ma anche effettivamente autonoma ha suggerito di effettuare una ricognizione sulle risposte che nei vari Paesi Europei, oltre al nostro, sono state date ai diversi momenti della gestione del personale scolastico di volta in volta tesi alla acquisizione delle conoscenze tecnico-professionali e della consapevolezza istituzionale, a indurre la motivazione a dare la propria disponibilità a

parteci-pare all'impresa collettiva cui sono chiamate le scuole che progettano, a consentire di non soccombere di fronte ai problemi della complessità scolastica. Formazione, valutazione, carriera sono precisamente i momenti gestionali indagati nei loro aspetti essenziali; il quadro complessivo, restituito in chiave comparativa e di rilevazione delle linee di tendenza emergenti, è riportato nelle pagine che seguono.

La ricerca tuttavia non era fine a sé stessa, ma doveva fornire indicazioni per la formulazione di proposte operative plausibili relative all'affinamento delle esperienze di formazione, e all'introduzione di modalità e strumenti di valutazione praticabili che dessero adito ad una progressione di carriera concretamente proponibile. In ordine a ciò, si è dato ampio spazio – realizzando allo scopo l'esperienza di ricerca-azione documentata nel Rapporto – ad un lavoro istruttorio preliminare sul piano concettuale, metodologico, terminologico teso ad esplicitare l'idea di scuola dell'autonomia assunta come “modello” di riferimento rispetto al quale tragguardare le proposte di profilo professionale dell'insegnante, da prospettare e rinforzare con adeguate modalità di formazione, valutazione, carriera.

Le ipotesi prospettate vengono offerte come materiali di lavoro intesi a dare al dibattito su questi temi una dimensione di concretezza. La formulazione di esse in termini chiari, nitidi, comprensibili è stata deliberatamente perseguita proprio per renderle discutibili sul piano della fattibilità operativa. Sono un contributo alla ricerca di soluzioni che sono di interesse generale, vista la crucialità dell'istituzione scolastica all'interno della comunità sociale.

Un altro momento del percorso è costituito dal progetto “Costruzione di un sistema di qualità nelle scuole regionali”, che ha coinvolto 19 scuole delle diverse province laziali ed è stato seguito dall'interesse di diversi enti ed associazioni professionali, della scuola e del mondo del lavoro. Il Progetto, che si avvale della stessa direzione scientifica, si è basato sul modello interpretativo della scuola dell'autonomia posto alla base delle proposte scaturite dalla ricerca; nel primo anno di attuazione ha proposto alle scuole coinvolte di lavorare sulle condizioni organizzative gestionali – in estrema sintesi: il “prodotto” scolastico, inteso come il servizio complessivamente reso dalle scuole, finalizzato a specifici profili formativi in uscita; l'assetto strutturale adatto a sostenere l'azione collettiva nelle fasi della progettazione, della realizzazione, della verifica dei risultati; il bilancio come strumento riclassificato ai fini dell'utilizzo delle risorse funzionali al “prodotto” – che consentono alle scuole di rafforzare la propria identità istituzionale; e che perciò costituiscono altrettante condizioni per un'azione didattica e formativa efficace. Su queste linee il Progetto proseguirà nel prossimo anno scolastico, seguendo gli sviluppi via via suggeriti dalle esperienze che si andranno facendo.

Il percorso intrapreso, di cui questo Rapporto di ricerca comincia a dare conto, invita le scuole ad assumere fino in fondo il ruolo di protagoniste che ad esse istituzionalmente compete con l'autonomia. Può darsi che questo renda un po' più difficile e problematico il compito della Direzione Regionale di coordinarle; certamente lo renderà più utile, e interessante.

Il Direttore dell'Ufficio Scolastico Regionale

INTRODUZIONE

Questo rapporto dà conto dei risultati dell'attività di ricerca sulla formazione e più in generale sulla gestione degli insegnanti in Italia e in Europa, commissionata dal MIUR e dalla Direzione Scolastica della Regione Lazio, finalizzata espressamente alla formulazione di ipotesi e proposte operative sugli aspetti tuttora oggetto di acceso dibattito nel mondo dell'istruzione.

Il lavoro è partito con una prima ricerca sulla formazione degli insegnanti, volta a ricostruire – su base bibliografica – le politiche formative così come si sono sviluppate negli ultimi decenni, dando conto dei contenuti prevalenti, delle strutture preposte, delle ricadute in termini di trattamento economico-normativo. Poiché il tema era, ed è, di sicuro interesse oltre che di grande attualità, l'attività di ricerca non si è esaurita con la consegna del primo rapporto; si è anzi sviluppata con una seconda ricerca di più ampio respiro e con un impianto comparativo a livello europeo – attingendo a fonti sia bibliografiche sia sitografiche – fino a coinvolgere i Paesi dell'Unione allargata. Ma soprattutto, ha fornito spunti per riflettere in maniera originale sui principali aspetti critici della gestione degli insegnanti: la selezione, la valutazione, la carriera. In sostanza, la ricostruzione e l'analisi delle politiche formative è stata l'occasione per ripensare in maniera strategica l'intera questione della gestione del personale docente.

Ragionando sulle implicazioni connesse con il processo di attuazione dell'autonomia, ne è scaturito un modello interpretativo di essa capace di ispirare un'idea di scuola definita in modo sufficientemente nitido da formulare ipotesi operative per quanto riguarda l'assetto strutturale e i meccanismi e gli strumenti di gestione. Su quel modello e su quelle ipotesi è stato impostato, parallelamente alla seconda ricerca, e utilizzando gli spunti che essa andava offrendo, un programma di ricerca-azione che ha coinvolto diverse scuole romane.

Nelle pagine che seguono, la Prima Parte contiene i risultati della prima ricerca, riguardante principalmente la formazione degli insegnanti in Italia; la Seconda Parte fornisce informazioni strutturate in chiave comparativa sul trattamento del personale docente nei Paesi dell'Europa allargata; la Terza Parte riporta la sintesi dei risultati della ricerca-azione condotta con la partecipazione di quindici scuole romane di diverso ordine e grado.

La Quarta Parte è propositiva: in essa vengono avanzate precise proposte circa il profilo professionale dell'insegnante, la valutazione delle sue competenze e delle sue prestazioni, la formazione nei diversi momenti di sviluppo professionale, un possibile percorso di carriera. La validità di queste ipotesi poggia proprio sulla esplicita collocazione all'interno di quadro di riferimento concettuale di riferimento, del quale costituiscono parte integrante, costruito a partire dall'assunto dell'autonomia, sviluppata nelle sue implicazioni operative, e coerente con le linee di tendenza rilevate a livello europeo.

Prima di accedere alle parti del rapporto che danno conto delle ricerche fatte e delle ipotesi avanzate, è opportuno esplicitare alcuni primi elementi del quadro concettuale, che chiariscono i criteri orientativi di fondo sulla base dei quali ci si è mossi e che sono via via maturati sia nelle fasi della raccolta delle informazioni, sia in quella di formulazione delle proposte.

1 – La formazione degli insegnanti: l'esigenza di una prospettiva strategica

La marcia verso l'autonomia è in atto da tempo. Le esperienze e le norme si sono succedute, cambiando alcuni connotati essenziali delle scuole nel senso di una capacità decisionale propria mai conosciuta prima; quanto meno sul piano formale.

Nel frattempo, diverse iniziative sono state varate, come si è visto, nell'intento dichiarato di sostenere e preparare il personale scolastico ai processi evolutivi che stavano avvenendo dentro e attorno alle scuole; fossero essi connessi più o meno direttamente con l'autonomia. Le stesse scuole, da sole o associate, hanno organizzato per i propri docenti corsi sulle diverse tematiche didattiche, giuridiche, tecnologiche, organizzative.

Ci sono state, dunque, politiche volte alla preparazione del personale scolastico, in particolare degli insegnanti. Ma sono state pensate, impostate e gestite in chiave di aggiornamento; il che significa sostanzialmente quattro cose:

- assenza – o debole, non del tutto convinta affermazione (come nel caso dei “Piani” degli anni '80) – di priorità assunte come strategiche per il funzionamento delle scuole che procedevano verso l'autonomia;
- mancanza di qualsiasi significato in termini di gestione del personale docente finalizzata ad un esplicito sviluppo professionale e di carriera;
- non obbligatorietà della frequenza;
- non impegnatività degli apprendimenti, e soprattutto della traduzione di essi in pratiche scolastiche corrispondenti.

Le prime due condizioni determinano evidentemente la plausibilità delle altre due. I programmi formativi sono consistiti nell'offrire agli insegnanti la possibilità di conoscere (essere aggiornati su) alcune tendenze evolutive, linee interpretative, esperienze specifiche. Ma la scelta circa l'opportunità di coglierla, così come gli esiti possibili, sono stati affidati alla “scienze e coscienza” di ciascuno. E ciò, secondo la tradizione consolidata all'insegna dell'individualismo, nutrito da miti tuttora indiscussi anche se visibilmente fraintesi come quello della libertà d'insegnamento, dell'insegnamento come arte, dell'insegnamento/apprendimento come processo unitario inscindibilmente intrecciato.

Come si è ricordato, la partecipazione a corsi di aggiornamento compie un vero e proprio balzo in avanti a partire nel 1997 e per tutto il periodo in cui le norme contrattuali prevedono scatti stipendiali (i cosiddetti “gradoni”) collegati alla frequenza certificata di un determinato numero di ore annue di attività formative. Si è assistito ad una sorta di corsa all'attestato, e ad una incredibile proliferazione di corsi sugli argomenti più disparati e talvolta – non è esagerato dirlo – stravaganti. Anche se com'è ovvio non si può escludere che vi siano stati casi di esperienze interessanti e proficue, e di utili apprendimenti individuali, non si è trattato nel complesso di una pagina positiva nella storia dell'istituzione scolastica, tanto che viene ancora ricordato dagli insegnanti come il periodo della “raccolta punti”, percepita come finalizzata esclusivamente agli incrementi retributivi, ma senza alcuna logica di sviluppo.

La conseguenza del modo tradizionale di occuparsi della “manutenzione” delle competenze professionali degli insegnanti, come è stato autorevolmente commentato anche dall'interno dell'Istituzione, è che tutti quei piani e programmi siano stati “concepiti come contenitori per una pluralità di iniziative; senza una

strategia esplicita di carattere generale e con il risultato di una limitata coerenza delle iniziative stesse” (Dutto, 2000). In termini un po’ meno sfumati, senza che fosse chiaro a cosa dovevano servire; tranne che esprimere un messaggio di attenzione e di sollecitudine diretto alla scuola e all’opinione pubblica interessata.

Eppure, l’impegno economico e i numeri relativi alle iniziative in senso lato corsuali e al personale coinvolto sono stati davvero consistenti.

L’istituzione scolastica nel suo complesso ha dunque avuto nel tempo a disposizione, ed ha speso, una cospicua quantità di risorse. Se si vuole però dare un giudizio sui risultati realizzati, il problema non è difficile; è semplicemente impossibile, poiché non ci sono risultati attesi esplicitati con i quali confrontare quelli effettivamente ottenuti. Restano solo le esperienze e le valutazioni soggettive di coloro che a vario titolo vi hanno partecipato; rispettabili, ovviamente, ma strategicamente irrilevanti.

Ora, l’autonomia ha innescato nelle realtà scolastiche, e in tutto l’apparato istituzionale, un movimento che tenderebbe a riorientare l’utilizzo delle risorse. Qualcosa sta certamente cambiando; l’assetto e il funzionamento delle scuole comincia a conoscere modifiche anche importanti rispetto alle prassi tradizionali. La questione è del governo del cambiamento: se tentare di governare, e come, i processi evolutivi, orientandoli su traiettorie non del tutto casuali. A tutti i livelli – statale, regionale, di singola scuola – può essere importante disporre di modelli interpretativi espliciti, capaci di finalizzare l’impiego delle risorse comunque messe a disposizione; in particolare, per la formazione. Che può funzionare, opportunamente manovrata, da leva di sviluppo organizzativo, e di crescita professionale orientata in modo coerente.

È il caso dunque di esplicitare il quadro rappresentativo dei significati rilevanti dell’autonomia, e di chiarire cosa si intende qui per modello da assumere come riferimento per una strategia dichiarata di sviluppo, e di corrispondente impiego coerente delle risorse disponibili.

2 – L’assunto di partenza

Un punto forse scontato, ma che vale la pena di mettere in chiaro, è la convinzione circa l’irreversibilità dell’autonomia delle scuole. Essa è stata formalizzata con una decisione politica, ma era e resta nella logica delle cose, come parte del più ampio processo di redistribuzione dei poteri decisionali, quindi di ridefinizione dei ruoli e delle relazioni all’interno del sistema politico-amministrativo a fronte della complessificazione della società e del mondo. Non è né un regalo, né un dispetto: è il modo di oggi di essere e fare scuola.

Ciò ribadito, si assume in modo specifico di riferirsi alle esigenze funzionali delle scuole in regime di autonomia, e delle tipologie di servizi da esse erogate, così come sono deducibili dal modello interpretativo complessivamente esplicitato qui di seguito. La formazione viene assunta come strumento di politica scolastica, quindi come leva di uno sviluppo organizzativo e professionale strategicamente orientato.

Non si parte dunque dalle esigenze (dai “bisogni”, come usa dire) formative percepite ed (eventualmente) espresse dagli insegnanti, che non è infondato pensare che siano rivolte in direzioni più particolaristiche, o quanto meno con un minore respiro prospettico. Il che non significa disattenzione o sottovalutazione del

destinatario delle ipotesi strategiche, ma assunzione deliberata di una prospettiva istituzionale e non, appunto, di soggettività parziale. Le esigenze soggettivamente percepite potranno essere soddisfatte dalle iniziative di autoaggiornamento per le quali sono previsti appositi finanziamenti; che rispondono peraltro ad una logica diversa; complementare, ma non sostitutiva di una strategia formativa dal punto di vista istituzionale.

La dimensione soggettiva è comunque imprescindibile, anche in considerazione del fatto che gli insegnanti sono destinati a svolgere un ruolo da protagonisti all'interno dei processi formativi che li vedranno coinvolti. Si tratterà quindi di argomentare in modo esplicito e convincente i "guadagni" ricavabili anche sul piano soggettivo da un rafforzamento della dimensione istituzionale, facendo notare ed apprezzare che l'attuazione effettiva dell'autonomia comporta una riappropriazione del proprio lavoro attraverso le scelte progettuali, quindi opportunità di ridefinizione dei limiti e dei contenuti degli ambiti di competenza, e perciò rassicurazione personale e professionale; in definitiva, un'occasione importante di ri-legittimazione sociale.

I processi formativi dovranno in sostanza essere oggetto di una cura non generica, ma specificamente centrata: sulla enunciazione chiara ed esplicita del modello interpretativo dell'autonomia assunto come riferimento e – imprescindibilmente – delle sue implicazioni sulla definizione della idea di scuola – come è fatta, come funziona – che ne consegue; sulla diagnosi dei requisiti e delle competenze conoscitive e comportamentali sui cui "mirare" la formazione; sui risultati attesi della strategia formativa in termini di attuazione del modello di scuola autonoma esplicitato.

In sintesi:

- un programma di formazione ha un senso strategico se si chiariscono gli esiti formativi attesi: cioè, se si esplicita il profilo professionale al cui perseguimento è finalizzato;
- un profilo professionale non è tuttavia definibile in astratto; i contributi e le prestazioni richieste ai docenti vanno poste in riferimento ad un modello di assetto e di funzionamento della scuola all'interno della quale dovranno essere messe in atto;
- modello di scuola dell'autonomia e profilo professionale dell'insegnante ad esso collegato costituiscono le premesse indispensabili per un discorso serio – concreto, utile, stimolante – sulla formazione, e sugli altri aspetti critici della gestione del personale docente: il reclutamento, la valutazione, la carriera.

In sostanza, in un disegno di politica scolastica coerente i diversi momenti della gestione del personale non sono, e non possono essere fine a sé stessi, né separati tra loro. Le risorse umane nella scuola sono le risorse fondamentali, da mettere in stretta e visibile relazione con gli elementi basilari del disegno strategico complessivo consapevolmente perseguito.

Piero Romei

Università di Bologna, luglio 2004

