

## Un'altra scuola è possibile

**Riflessioni sul profilo professionale dell'insegnante : formazione iniziale, formazione continua, inserimento nella professione, valutazione del merito e carriera, in un'ottica sistemica.**

**Di Elisabetta Imperato e Isabella Filippi**

Con questo intervento vorremmo riaprire un dibattito dai toni "alti" sulla scuola, argomentando un'alternativa possibile alla logica del muro contro muro, con un approccio di sistema che affronti i "nodi" della scuola e della sua funzione oggi, nel rispetto della Costituzione, in un contesto europeo, tenendo conto delle riforme della Pubblica Amministrazione, delle Raccomandazioni europee e dei nuovi rapporti, nell'età delle autonomie, tra locale e globale, centro e periferie.

Il sistema scolastico si presenta senza dubbio come una realtà socio-politica complessa, di importanza rilevante, assunta in primo luogo, specie negli ultimi tempi, dalla formazione scolastica come fattore strategico per l'insieme della società, le cui componenti sono impegnate sempre più in un confronto interno ed internazionale, fatto di cooperazione e di scambi, ma anche di competizione, la quale soprattutto richiede il possesso di valide competenze.

In secondo luogo, la scuola costituisce il settore più cospicuo, in termini di personale addetto, dell'intero apparato della nostra pubblica amministrazione. All'aspetto dimensionale, già di per sé problematico, si aggiunge il fatto che il servizio fornito è affidato ad operatori - gli insegnanti - le cui prestazioni e i cui comportamenti si ispirano ai principi professionali di "scienza e coscienza", nel quadro costituzionalmente garantito della libertà di insegnamento.

Partiamo dunque da una premessa tanto ovvia quanto trascurata: la qualità dell'istruzione dipende innanzitutto dalla qualità dell'offerta formativa. Averne cura, quindi, significa fare un investimento sicuro sul futuro della società civile. Migliorare la qualità degli apprendimenti, puntando su competenze di cittadinanza, comporta una presa in carico dell'istruzione globalmente considerata, dalla scuola dell'infanzia all'inserimento nel mondo del lavoro. Ma la qualità dell'istruzione implica innanzitutto un investimento accorto sulla professionalità docente: quale insegnante? Quale profilo professionale? quale valutazione? quale carriera? in quale scuola? con quali assetti organizzativi? Sono questi i punti nodali su cui concentrare il dibattito, perché emergano definizioni, concetti, posizioni esplicite che migliorino la qualità del nostro sistema formativo. Non si tratta di un'ennesima ipotesi di riforma ma di un approccio sistemico e argomentato.

***Sul piano politico*** – Manca da troppi anni in Italia un approccio unitario all'istruzione e alla professionalità docente. Non sono stati considerati in un quadro d'insieme: ***Formazione iniziale*** (ingresso nella professione), ***Formazione in servizio*** ("per la sua "manutenzione"), ***Valutazione*** (che indirizzi, formi, promuova crescite di competenze), ***Carriera*** (che assegni una possibilità di sviluppo e differenziazione professionale progressiva, anche in orizzontale, e che tenga conto delle competenze nuove maturate dalle figure intermedie, valorizzi l'esperienza e non prescinda dalla formazione in servizio). Alcune riflessioni:

Il problema del merito, ovunque centrale, andrebbe impostato in questo quadro d'insieme, con lo sguardo lungo: il riferimento alla meritocrazia in un quadro di consistenti tagli alla spesa pubblica appare quanto meno sospetto. Il merito è sicuramente un riferimento obbligato, necessario e motivante ma non ha senso se preventivamente non è stato definito con chiarezza, in forma democratica e condivisa, in cosa consiste la qualità di un sistema d'istruzione, a partire dalla definizione di un profilo professionale che tenga conto del contesto di riferimento: la scuola dell'autonomia che nasce dall'art. 21 della Legge Bassanini n.59 del 1997 e si avvia (o meglio si sarebbe dovuta avviare) con il Regolamento attuativo, DPR 275/99. Il merito non può riferirsi alla

pura competenza disciplinare (in senso stretto) che dovrebbe essere accertata prima dell'ingresso nella professione, né la qualità della scuola può essere valutata prevalentemente sulla base del successo scolastico degli studenti. Dunque qualsiasi intervento non può prescindere da una visione d'insieme che consideri tutti gli aspetti della questione.

In un'ottica di consolidamento e sviluppo dell'identità istituzionale e della capacità delle scuole di onorare fino in fondo la loro autonomia, la carriera va dunque considerata come strumento gestionale per indurre e rafforzare al contempo lo sviluppo professionale e la motivazione degli insegnanti. Vediamo di spiegarci. Ci sembra ragionevole la proposta di ipotizzare – al di là delle denominazioni – tre fasce-livelli, che si allineano del resto alle più diffuse esperienze europee; e altrettanto ragionevole ci pare legare l'ingresso e il passaggio da una fascia all'altra ad una valutazione sia dei titoli acquisiti sia del merito lavorativo. Ciascuno dei due aspetti presenta però problemi concettuali e di metodo. I titoli si riferiscono alla certificazione di ciò che un insegnante sa e sa fare; esprimono dunque una potenzialità, acquisibile principalmente (non solo, ovviamente) con la formazione. È del tutto opportuno che il passaggio tra fasce, come l'ingresso nella professione, avvenga per concorso, davanti a commissioni esterne; ma la valutazione è impossibile, se non utilizza come “metro” un profilo professionale che descriva e prescriva in modo sufficientemente analitico che cosa ci si aspetta che un insegnante sappia, e sappia fare. Il codice deontologico, ispirato ai valori di riferimento, risponde ad altre, più generali esigenze, e da solo non basta; occorre domandarsi quali competenze, riconducibili a quali aspetti dell'attività scolastica nel suo complesso, deve possedere un professionista per poter “fare l'insegnante” nelle scuole dell'autonomia. Ma per far questo è necessario formulare e rendere esplicita una specifica idea di scuola autonoma, che sia imperniata su una altrettanto esplicita definizione di che cos'è e in cosa consista il servizio formativo offerto da una scuola, in modo da derivarne indicazioni in ordine alla costruzione di assetti strutturali adeguati e funzionali, e di strumenti per una gestione efficace (ed efficiente, cioè che eviti gli sprechi) delle risorse assegnate/disponibili. Così, si potrà cominciare a rappresentare – almeno nelle sue coordinate essenziali – il “territorio” su cui si svilupperanno i percorsi di carriera degli insegnanti. L'altro elemento su cui poggia la carriera è il merito; cioè, le prestazioni lavorative. Qui il problema centrale è la motivazione. Solo la mitologia e la retorica che ammantano nell'immaginario collettivo la figura dell'insegnante avallano l'idea che sia motivato *a priori*, e che la sua motivazione vada sempre in un senso appropriato. Nella realtà, come in tutte le organizzazioni, anche nella scuola, la motivazione del personale è un problema, non un dato di partenza. Perciò, non basta essere competenti, cioè sapere e saper fare: occorre voler fare, cioè tradurre quelle potenzialità in prestazioni effettive. Anche qui le questioni sono due: quali parametri utilizzare per valutare il merito degli insegnanti, e chi deve valutarlo. E anche in questo caso la valutazione va ancorata agli aspetti concreti dell'attività scolastica. L'autonomia chiede alle scuole di progettare e realizzare piani di offerta formativa (POF) che non possono che essere frutto di azione collettiva degli insegnanti e di tutto il personale scolastico, come sfondo in cui si collocano gli imprescindibili momenti di individualità di ciascuno. L'azione collettiva si sostanzia di regole comportamentali, di decisioni condivise e programmi coordinati: il merito – in estrema sintesi – consiste nella partecipazione alla formulazione di decisioni e programmi e nel rispetto delle regole che ne derivano nella fase di attuazione.

### **In sintesi:**

**La Formazione iniziale:** in Italia la cornice normativa di riferimento è al momento la legge delega 53 del marzo 2003, che cancella sia la riforma dei cicli (legge 30 del 2000) sia la legge 341 del 1990 e prevede lauree specialistiche per tutti (anche per le maestre delle scuole d'infanzia ed elementari). Il problema della formazione iniziale si collega, per altro, alla storia travagliata della riforma degli studi universitari. Tra i principali problemi si segnalano frequentemente: la moltiplicazione degli indirizzi, superiori alla media europea, la svalutazione conseguente dei titoli;

la mancanza di riferimenti espliciti e condivisi ad un profilo professionale che prepari all'ingresso nel mondo del lavoro, la scarsa chiarezza sulle competenze che i percorsi devono costruire, i rapporti labili tra scuola e università, ricerca accademica e ricerca didattica. Quali debbano essere poi le competenze generali del profilo di un "buon insegnante"(disciplinari, pedagogiche, organizzative, giuridiche, relazionali) resta prevalentemente implicito e disperso, riconducibile a fonti normative disomogenee e di diversa forza.

**La Formazione in servizio** - dovrebbe essere la vera leva dell'innovazione, della crescita professionale e dell'autonomia scolastica, a partire dalla quale impostare un discorso di **carriera**, non per distinguere tra *bravi* e *fannulloni* ma per offrire opportunità di differenziazione interna dei profili, articolando la professione in fasce, come in altri Paesi, e prevedendo al tempo stesso sanzioni per chi non rispetta le regole professionali. Tener conto dell'anzianità di servizio non può essere l'unico criterio per un incremento stipendiale. Su questo siamo d'accordo. La carriera è tutt'altra cosa e dovrebbe costituire una opportunità di sviluppo professionale, aperta a tutti gli interessati, strettamente connessa ad attività di formazione (non aggiornamento) opportunamente ripensate, anche alla luce della libertà di ricerca riconosciuta dal Regolamento dell'autonomia scolastica, progettate e documentabili.

**La Valutazione** - È la chiave di volta per affrontare il problema del merito. Ma anche in questo caso andrebbe fatta chiarezza, a partire da una prima distinzione tra una valutazione interna, con una funzione di gestione e di sviluppo professionale, e una valutazione esterna, con una funzione di controllo del merito riferito a comportamenti appropriati espliciti e condivisi (chi valuta, cosa si valuta, a che fine, con quali effetti) . In quest'ottica *valutazione* ed *autovalutazione* debbono essere assunte dal dibattito nella e sulla scuola come vere proprie linee-guida per la gestione e lo sviluppo della qualità dell'istruzione, specie in prospettiva. Il numero delle esperienze di autovalutazione, condotte su larga scala, è ormai considerevole e auspichiamo si vada consolidando la convinzione della sua imprescindibilità. Vale perciò la pena di formulare qualche considerazione un po' articolata.

- Valutazione e autovalutazione non sono alternative. Fanno capo a soggetti interessati diversi: la prima agli attori istituzionali preposti al governo del sistema dell'istruzione, a vario livello (in particolare, nazionale e regionale: quindi sono ipotizzabili momenti di valutazione di livello diverso); la seconda alla singola unità scolastica stessa, come strumento di autogoverno. Gli strumenti sono fisiologicamente diversi, anche se non necessariamente incompatibili, in relazione alle diverse esigenze di governo: a maglie larghe ed uguali per tutti per la prima, analitici e mirati sulle singole specifiche criticità per la seconda.
- Valutazione e autovalutazione servono alla comparazione sincronica (*benchmarking*) e diacronica (evoluzione). Esse non producono però (solo) un giudizio: concepite come fasi riflessive di momenti di controllo che chiudono il cerchio progettuale dell'azione organizzativa, servono a "dare valore" all'esperienza, a permetterne la capitalizzazione, a governare il proseguimento dell'azione orientandone la direzione.
- Valutazione e autovalutazione non sono dunque un problema di natura estetica o morale; o almeno non solo. Esse, in particolare nella seconda opzione, sono strumenti di governo e di gestione; sono lo strumento dell'apprendimento e dello sviluppo organizzativo.

Perciò, valutazione e autovalutazione vanno condotte su variabili assunte come indicatori, selezionate in base alla loro criticità / significatività. Che non può essere né generica né implicita.

## **Alcuni paletti: “Fatta salva l’autonomia delle scuole”**

È l’unica certezza in un mare di incertezze e di incoerenze: “*Fatta salva l’autonomia delle scuole*” è una certezza costituzionale. *L’autonomia delle scuole, la Costituzione, il nuovo titolo V, la cittadinanza europea, costituiscono una cornice normativa imprescindibile.*

La proposta di Piero Romei, sperimentata in tante scuole del nostro Paese, può essere una base di partenza per elaborare un piano globale per l’istruzione in Italia, di alto profilo, culturalmente forte, rispettoso delle autonomie scolastiche, tendente alla promozione della crescita istituzionale e professionale delle scuole, con un approccio sistemico, attento ai temi della valutazione, del merito, della qualità della scuola, chiarendo anche le implicazioni professionali, didattiche e organizzative della funzione docente. Fare l’insegnante nella scuola dell’autonomia, ed. Carrocci Faber 2006, è il testo al quale rimandiamo. Collegato ad un’importante ricerca documentale su *Formazione iniziale, continua, valutazione, carriera degli insegnanti in Italia e in Europa* (Rapporto di ricerca e proposte operative, MIUR, Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio, Casa Editrice Risa, 2004), il libro affronta temi ineludibili per qualsiasi ipotesi di riforma, quali: “Come migliorare il sistema dell’istruzione pubblica? Che cos’è l’autonomia delle scuole? - Come si organizza una scuola autonoma? Come coordinare le risorse materiali e non? - Perché le reti scolastiche? - Come affrontare sensatamente il tema dell’efficienza-efficacia, per accrescere la qualità della scuola? Quale profilo professionale dell’insegnante nella scuola dell’autonomia, tra scienza e coscienza? “

A queste domande la ricerca-azione da noi promossa a partire dagli anni’90 in molte scuole d’Italia ha cercato di rispondere con ipotesi di sviluppo relative alle regole dell’istituzione, al problema della verifica, della valutazione e del controllo, al modo di affrontare il problema del merito e di un possibile percorso di carriera in un contesto europeo.

Le risorse, si sa, per definizione sono scarse e non vanno sprecate. Ma i tagli vanno razionalizzati alla luce di un pensiero forte e argomentato, presuppongono una teoria della scuola e uno sguardo lungimirante. Il nostro approccio si prefigge di chiarire non solo le ipotesi operative, ma anche e soprattutto i concetti e le definizioni di fondo, in modo da consentire un confronto e una discussione che non si limitino alla ricerca di compromessi negoziali e acquistino un ampio respiro culturale. Per contribuire a dare una prospettiva di speranza alla scuola e a chi in essa lavora.

Elisabetta Imperato e Isabella Filippi

### **Bibliografia essenziale**

Elisabetta Imperato, *Gli insegnanti in Italia e in Europa: Formazione, Valutazione, Carriera*, in *Formazione, Valutazione, Carriera degli insegnanti in Italia e in Europa*, Rapporto di ricerca e proposte operative, MIUR, USR per il Lazio, Casa Editrice Risa, Roma, 2004

Elisabetta Imperato, *Didattica e organizzazione del lavoro nella teoria della scuola di Piero Romei*, *Dirigenti Scuola*, n.4, marzo-aprile 2009, Editrice La Scuola, Brescia, 2009

Stefano Neri, *La formazione degli insegnanti verso la scuola dell’autonomia*, in *Formazione, Valutazione, Carriera degli insegnanti in Italia e in Europa*, op. cit.

Piero Romei, *Le proposte*, in *Formazione, Valutazione, Carriera degli insegnanti in Italia e in Europa*, op. cit.

Piero Romei, *Fare l’insegnante nella scuola dell’autonomia*, Carrocci Faber, Roma 2005

Isabella Filippi, Piero Romei, Oriano Pirazzini *L'attuazione dell'autonomia nella scuola*, In “Riforma e Didattica” Anno III, Numero 1, Marzo 1999

Piero Romei, *Per una teoria della scuola, Una proposta aperta*, in «Valore Scuola», Anno IV, 2008, nn. 9-10

Piero Romei, Isabella Filippi, *Il governo dei processi formativi a livello locale*, in «Progettare la scuola», n.4, 2000

Piero Romei, Isabella Filippi *Autonomia scolastica: Progetto pilota in Emilia-Romagna*, «RAS» gennaio 2006

Piero Romei, Isabella Filippi, *Il profilo professionale dell'insegnante della scuola dell'autonomia*, in “Innovazione educativa”, anno 3, inserto legato al n. 7 novembre 2006. Edizioni Tecnodid

Isabella Filippi, *Un'organizzazione collettiva complessa, Teoria e pratica della scuola*, in «Valore Scuola», Anno IV, 2008, nn. 9-10

Per alcune esemplificazioni di percorsi di ricerca azione attraverso i quali è stata sperimentata la teoria di Piero Romei, vedi: “La dimensione istituzionale delle scuole, le condizioni organizzative per una didattica efficace, Un percorso di ricerca azione”, in collaborazione con il *Centro Educativo Territoriale Bruno Ciari*, 2003-2004, ed. La Mandragora, (e successive edizioni del percorso)