

Giancarlo Cerini*

Autonomia e valorizzazione delle professionalità

Insegnare al tempo delle passioni tristi

Sono innumerevoli le sollecitazioni che arrivano oggi ai docenti: cambiano le modalità di produzione, trasmissione, diffusione della conoscenza; cambiano i modelli di apprendimento degli allievi; cambiano le “aspettative” verso l’istruzione, nelle famiglie, nei ragazzi stessi. Essere studenti è diventata una condizione esistenziale “banale”; è in crisi il principio di autorità: le figure di riferimento stanno evaporando, le parole dei genitori (e quelle dei maestri) si perdono nel vento... Si percepisce una crisi epocale dell’istruirsi a scuola... non è una crisi di stagione... (non dipende da un ministro, da un comma, da una disattenzione...). La scuola si trova immersa in questa società del rischio, e per gli insegnanti è sempre più difficile riscoprire il senso dell’insegnare: verrebbe la voglia di “togliere il disturbo” (cfr. Paola Mastrocola) eppure dobbiamo provare a “insegnare a chi non vuole imparare” (cfr. Giuseppe Bagni e Rosalba Conserva).

Le riforme della scuola si dovrebbero fare per questo motivo: per riposizionare il ruolo della scuola nella società che cambia — per noi — troppo in fretta... E non è facile rispondere al dilemma: inseguire la modernità che ci sfugge veloce (questo sembra il segno della “Buona Scuola”) o difendere un luogo quasi sacro, che ha diritto ad appartarsi rispetto ai clamori del mondo? (Quest’ultima citazione è del Cardinale Martini).

Domande “lunghe” e quasi impossibili che scorrono davanti agli occhi degli insegnanti; e quasi abbiamo la dignità di non farci le domande corte (e il contratto? E gli orari? E la cattedra? E la graduatoria? E la supplenza?).

Di che segno è la riforma?

È difficile contenere le trasformazioni sociali e culturali nel profilo di un insegnante, nella sua professionalità, nei meccanismi giuridici e contrattuali.

* Ufficio Scolastico Regionale dell’Emilia-Romagna.

L'insegnante è tutto, meno che un generico dipendente pubblico... c'è uno spessore "alto" che occorre riscoprire... La riforma della "Buona Scuola" ci aiuta? Proviamo ad esaminarla nei suoi meccanismi LIBeral e LABurista. Se ci caliamo nel laburismo inglese troviamo due polarità LIB e LAB rappresentate da Tony Blair e Jeremy Corbyn. Nella legge 107/2015 troviamo entrambe le tracce. Ci sono spinte, mani diverse, nel triangolo politica-amministrazione-tecnici... Alcune misure sono decisamente LIBeral (più autonomia alle scuole, più deregolamentazione, più discrezionalità professionale, più competizione, più scelte personali, il *bonus* individuali per la formazione...). Ci sono però anche tracce LABuriste (stabilizzare precari, arricchire l'offerta formativa, impegnarsi per le pari opportunità, curare meglio l'inclusione, rinserrare la governance...). LIB e LAB vanno però letti al di là degli schemi ideologici classici... LIB può significare libertà, iniziativa, protagonismo, autodeterminazione (e non necessariamente liberismo sfrenato); LAB non necessariamente significa equità, intervento pubblico, diritti, tutele, *welfare* (dovrebbe essere così, ma tutto ciò potrebbe tradursi in statalismo, dirigismo, burocratismo).

E se le riforme, più che un dispositivo giuridico fossero una "cornice emozionale" (abbiamo bisogno anche di questo? Di fiducia, di riscoperta del futuro, di energie positive...). Nell'andamento attuale della politica scolastica ci sono delle forzature e non tutto è soddisfacente, però ci sono alcune condizioni per introdurre un maggior dinamismo nella vita delle nostre scuole e, in particolare, nella professione docente... Nel segno del riconoscimento di professionalità.

Questi tratti li possiamo rintracciare in tre ambiti previsti dalla legge 107/2015: il percorso per diventare insegnanti, la individuazione di nuovi ruoli intermedi, gli incentivi per il merito. Vediamoli in rapida sequenza e vediamo come si colloca in questi ambiti il ruolo del dirigente scolastico.

Come si diventa insegnanti

Guardiamo alla prima parte del percorso per diventare insegnanti:

- 1) Formazione iniziale: nella legge 107/2015 si parla di ciclo lungo, tirocinio, praticantato, reclutamento, concorso... ma la "bolla" del precariato sfalsa molte prospettive. Ad esempio, come agevolare il *turn-over*, per scoprire giovani talenti nell'insegnamento, senza abbandonare chi si è reso utile alla scuola? (è praticabile un *fifty-fifty* nelle assunzioni?).
- 2) Assegnazione della sede, come meccanismo non automatico, favorendo l'incontro tra domanda del docente e valutazione di adeguatezza della scuola. Nell'ultima versione della legge 107/15 non c'è più l'individuazione "secca" dei docenti da parte del dirigente scolastico, perché si dovrebbero mettere su un piano di pari dignità la richiesta dei docenti e la scelta della scuola. Si può rimandare per l'analisi di meccanismi praticabili a quanto già avviene nelle scuole sperimentali: Scuola-città Pestalozzi di Firenze, Scuola don Milani di Genova, Scuola Rinascita di Milano.

3) Come si è confermati nel ruolo docente. Nel DM 850/2015 sono prefigurate attività di formazione, *tutoring*, supervisione professionale, valutazione). Il periodo di prova e di formazione per i neo-assunti non prevede solo il rafforzamento del momento valutativo, ma l'immissione in una comunità di pratiche, con tutoraggio prolungato, supervisione professionale (*peer review*), attività formativa a partire da un veritiero bilancio di competenza e sviluppo professionale supportato da un portfolio. Incrementare la dinamica formativa e non solo quella valutativa.

Come si “riconosce” la qualità del lavoro dei docenti

Questo è il nodo forte, che fa discutere. I punti di attenzione dovrebbero essere almeno tre.

1) Meccanismi di carriera differenziati:

a) per anzianità, b) per merito, c) per tempo dedicato al lavoro;

2) riconoscimento di nuove funzioni e professionalità (figure intermedie, ecc.);

3) incentivi collegati a meriti e impegni (strategia sperimentale).

La legge 107/2015 non si occupa di carriera docente (la sede naturale dovrebbe essere il Contratto), si occupa debolmente di nuove figure professionali. Interviene, invece, sul tema degli incentivi. La scelta è di giocare il tema del merito dentro la scuola, attraverso il riconoscimento di incentivi. Terreno scivoloso che potrebbe mettere a rischio la dimensione collaborativa della scuola. Occorre coniugare il riconoscimento di impegni e meriti con la salvaguardia della dimensione collaborativa dell'insegnamento. Fondamentale diventa il ruolo del dirigente, che deve riconoscere e valorizzare le risorse umane, apprezzare impegno e merito. Per lui diventa una grande missione, lo si valuta per questa capacità di valorizzare le risorse umane (la legge 107/2015 lo dice più volte)... Il “nuovo” dirigente deve sapere di professionalità, stare vicino agli insegnanti, farli crescere, capire cosa succede in classe.

Il merito: le scelte delle scuole

Cosa prevede la legge 107?

- Il dirigente scolastico è affiancato da un nucleo di valutazione;
- ci sono dei criteri nazionali, appena abbozzati, che mettono in evidenza una curvatura verso la dimensione collaborativa;
- si apre una fase sperimentale almeno triennale, affidata alle scuole, ma che dovrà essere monitorata da un comitato scientifico, per giungere poi a una concertazione con le rappresentanze professionali e sindacali.

Quattro ipotesi per il merito

Proviamo a prefigurare in astratto cosa potrebbe avvenire in un istituto scolastico, quale politica per il merito potrebbe essere promossa dal basso (e forse condivisa). Le regole sul merito andrebbero condivise sul piano culturale.

- a) Modello muscolare, brunettiano, riferibile al D.LGS 150/2009, con quote prefissate di riconoscimento: *competition is competition*. Le quote di riparto sono variamente interpretate: 25%-50%-25% (D.LGS 150), 66%-34% (Buona Scuola, proposta iniziale), 20%-80% (sperimentazione, “valorizza” e modello Berlinguer del 2000). Si investe sull’effetto emulazione, ma ci si potrebbe trovare di fronte ad un effetto depressione-conflittualità.
- b) Modello negoziale: riconoscere quando un insegnante (o meglio un gruppo di insegnanti) si impegna in un progetto ad alta intensità innovativa, magari di fronte a una situazione di forte disagio che richiede energia e impegno. L’incentivo viene erogato alla verifica del raggiungimento dei risultati programmati.
- c) Modello distribuito: attenzione, sembra quello della assegnazione generalizzata di premi, all’insegna del siamo tutti uguali, non è giusto differenziarci... Occorre introdurre una variante importante: l’incentivo è correlato a standard professionali e con verifica del loro raggiungimento. Obiettivo è far sì che TUTTI i docenti (potenzialmente) possano aspirare ad avere un riconoscimento, ma altresì stimolarli al raggiungimento di determinati *standard* professionali... che però vanno definiti, resi visibili ed operativi (come si costruiscono? Quali sono le fonti? Cosa dice la ricerca internazionale?). C’è traccia di questi standard nel “bilancio di competenze” proposto ai nuovi assunti (DM 850/2015).
- d) Modello reputazionale: ad esempio, nell’azienda “google” ogni lavoratore ha a disposizione alcuni gettoni-incentivi che può regalare a quei colleghi che più lo hanno aiutato a migliorare il proprio lavoro, atteggiamento, stile, risultati (ma il rischio è quello di scivolare nella logica amicale). Sono da verificare gli esiti del progetto “Valorizza” (Fondazione Treelle).

Elaborare ipotesi (anche attraverso il confronto in rete)

Ogni modello ha aspetti significativi, criticità e punti di forza. Tutti e quattro i modelli presentati implicano risposte ad alcune domande, che non possono essere a carico della sola scuola:

- 1) Quali sono gli standard professionali richiesti (l’idea di docente).
- 2) Chi mette in moto il processo e chi decide? (baricentro sul solo dirigente? Come condividere con il nucleo di valutazione? Quali i suoi compiti?).
- 3) Qual è il rapporto tra autovalutazione e validazione (come validare/valutare gli elementi “postati” autonomamente dai docenti?).
- 4) Come costruire un sistema di evidenze (es: descrivere uno *standard* e strutturarli in crediti anche parziali, espressi in termini quantitativi e qualitativi).

Tradurre gli standard professionali richiesti in evidenze (crediti)

Le fonti normative sulla funzione docente oggi sono assai variegata: possiamo risalire al TU del 1994 (che riprende lo stato giuridico del 1974!); possiamo riferirci al profilo declinato nel contratto nazionale di lavoro 2006-2009; pos-

siamo riferirci ai criteri per la valutazione a domanda del docente (1974); possiamo leggere i criteri per l'erogazione degli incentivi (LEGGE 107/2015); possiamo verificare quanto si dice nel DM 850/2015 per la valutazione del periodo di prova. Utilizziamo qui una fonte insolita: i parametri con cui si è costruito il *format* del "bilancio di competenze" 2015-16 per i docenti neo assunti (MIUR-INDIRE). Gli *standard* professionali sono raggruppati in tre aree, definite del "prenderci cura":

- *Prenderci cura della propria professionalità (crediti formativi)*. È il tempo dedicato alla propria formazione (un CFU, conteggiato 25 ore "all inclusive" come base obbligatoria) (un CFU ulteriore, incentivabile). Necessità di reinterpretare e reinventare le attività di formazione, che non possono essere né solo corsi di aggiornamento né solo corsi accademici. Si possono immaginare attività formative a diverso livello di cogenza (un credito da riservare al piano della scuola, un credito da riservare al progetto personale di formazione).

- *Prenderci cura della propria scuola (crediti professionali)*. È il tempo destinato alla propria organizzazione professionale di appartenenza (andando oltre il *plafond* delle 40+40 ore aggiuntive). Ci sono attività istituzionali obbligatorie, attività progettuali come contributo al miglioramento, attività elettive come valore aggiunto personale (cosa "regalo" alla mia scuola?). Non corrisponde necessariamente al riconoscimento di funzioni aggiuntive per lo *staff* dei collaboratori.

- *Prenderci cura della classe e degli allievi (crediti didattici)*. Al di là dei comportamenti auspicabili nei docenti (lo stile di lavoro, la gestione dell'insegnamento, i risultati dei ragazzi) può essere utile adottare un protocollo metodologico che consenta di apprezzare aspetti della professionalità attraverso la disponibilità all'osservazione reciproca (*peer review*), la capacità di documentazione didattica, il confronto con un *discussant* (es.: il coordinatore di dipartimento) dei risultati ottenuti con i propri allievi.

In sintesi, i meccanismi di incentivazione dovrebbero essere alla portata di tutti i docenti, attraverso procedure condivise, discusse tra i docenti, inserite in un percorso di sviluppo e miglioramento della scuola.