



1-2

ROMA - 2003

ANNALI DELL'ISTRUZIONE

La formazione
degli insegnanti nella scuola
della riforma



LE MONNIER

Si ringrazia il prof. Orazio Niceforo, che ha curato il coordinamento di questo numero degli Annali dell'Istruzione.

ANNALI 2003
XLXIX ANNO DI PUBBLICAZIONE
DELL'ISTRUZIONE N° 1/2
1/2

**La scuola cresce,
proprio come te**

**LA FORMAZIONE
DEGLI INSEGNANTI
NELLA SCUOLA
DELLA RIFORMA**

LE MONNIER
www.lemonnier.it

ANNALI DELL'ISTRUZIONE

PRESENTAZIONE	<i>di Letizia Moratti</i> <i>Ministro dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca</i>	IX
INTRODUZIONE	<i>di Pasquale Capo</i> <i>Capo del Dipartimento per l'Istruzione</i>	1
LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI NELLA SCUOLA DELLA RIFORMA	Il nuovo quadro di riferimento <i>di Giuseppe Bertagna.....</i>	5
	Profilo dei fabbisogni formativi/1 Analisi della legge n. 53 <i>di Orazio Niceforo</i>	26
	Profilo dei fabbisogni formativi/2 I destinatari degli interventi <i>di Sergio Govi</i>	43
	La nuova formazione iniziale degli insegnanti <i>di Franco Frabboni</i>	49
	La formazione iniziale per la scuola secondaria <i>di Ferdinando Montuschi</i>	57
	La formazione delle figure professionali specializzate <i>di Cesare Scurati</i>	62
	Il compito degli insegnanti nella scuola della riforma <i>di Luisa Ribolzi</i>	68
AMBIENTI E DISPOSITIVI PER LA FORMAZIONE	La «questione» della professionalità docente <i>di Giuseppe Cosentino</i>	79
	Strumenti e supporti tecnologici per la formazione innovativa <i>di Alessandro Musumeci</i>	84
	Lavoro cognitivo: strumenti e tecniche della formazione iniziale a distanza <i>di Umberto Margiotta</i>	91
	Linee di lavoro dell'Indire <i>di Giovanni Biondi</i>	114
	Esperienze di formazione di figure specializzate <i>di Marco Masuelli</i>	130

	Il ruolo della formazione in presenza nell'e-learning: un'esperienza <i>di Luigi Calcerano</i>	136
	La formazione dei docenti nel Progetto Qualità <i>di Maria Barberini</i>	143
	La formazione all'interazione scuola-società <i>di Claudio Gentili</i>	148
TRA LEGGE E CONTRATTO	(Ri)costruire la professionalità degli insegnanti <i>di Alessandro Cavalli</i>	159
	Chi valuta la professionalità? Un'esperienza italiana <i>di Genoveffa Terrinoni</i>	165
	Professionalizzare la docenza: formazione e codice deontologico <i>di Alessandra Cenerini</i>	175
	Tra legge, contratto e codice deontologico: il punto di vista delle associazioni professionali (Aimc, Uciim, Cidi, Fnism, Apef, Adi, Andis, Mce)	181
	Tra legge, contratto e codice deontologico: il punto di vista dei sindacati della scuola (Cgil, Cisl, Uil, Snals, Gilda, Anp)	192
DOCUMENTI	Dal contratto scuola 2002-05	201
	Direttiva sulla formazione	217
	<i>Bibliografia, a cura di O. Niceforo</i>	223

PRESENTAZIONE

di LETIZIA MORATTI

MINISTRO *dell'ISTRUZIONE* *dell'UNIVERSITÀ e della RICERCA*

*L*a scelta di fondo che caratterizza la riforma pone l'accento sull'urgenza di recuperare e migliorare la qualità della scuola attraverso l'ottimizzazione di tutte le risorse esistenti, quindi mediante la condivisione e il coinvolgimento di tutti i suoi attori. Ciò significa coniugare la libertà e la responsabilità delle famiglie e degli studenti con la competenza e la professionalità degli insegnanti e degli operatori del sistema di istruzione e formazione.

Al centro di questo interesse generale della collettività sono gli studenti che, con le loro famiglie, debbono poter scegliere liberamente come realizzare le proprie aspirazioni, le proprie inclinazioni, i propri sogni. Noi, che abbiamo responsabilità di governo e ruoli politici e sociali, siamo i protagonisti consapevoli, i promotori e gli agevolatori di questo processo di cambiamento e di modernizzazione.

Va rimessa al centro della vita della scuola la persona dello studente e contemporaneamente va affermata un'altra centralità, quella del docente. Gli studenti crescono, sviluppano le loro potenzialità, se sono messi a contatto con un meccanismo scolastico che non può essere fatto solo di regole e di abitudini. I giovani si appassionano ai perché della vita, s'incuriosiscono ai vari aspetti della realtà, rimangono affascinati dalle scoperte dei grandi geni quando incontrano un insegnante appassionato, impegnato, ricco di cultura, capace di un vero e profondo rapporto personale.

La scuola, se da una parte è costituita dagli studenti, dall'altra ha come fulcro la persona dell'insegnante: è l'insegnante che fa la scuola ponendosi davanti alle molteplici domande dei suoi studenti e preparandoli alle risposte grazie al suo impegno, alla sua esperienza, al suo esempio e alla sua capacità anche di stabilire con loro un dialogo profondo.

La scuola deve riuscire a suscitare un nuovo interesse nei giovani con nuovi strumenti, nuove modalità e nuovi approcci. Perciò una riforma che si costruisce in un orizzonte di libertà e di pluralismo chiede a tutti i docenti di concepire e di svolgere il loro lavoro con un rinnovato impegno capace di coniugare libertà e responsabilità.

Così si costruirà un sistema scolastico moderno, dove la libertà d'insegnamento significherà, da un lato, maggiore autonomia, dall'altro chiarirà a che cosa e a chi si debba rispondere con la propria iniziativa didattica. L'autonomia ha già aperto, nel

campo dell'insegnamento, prospettive d'impegno e di creatività che renderanno questa professione sempre più centrale nella vita del Paese.

Autonomia non significa anarchia, ma libertà di progettare e realizzare interventi educativi e didattici all'interno di standard che lo Stato definisce garantendone l'applicazione su tutto il territorio nazionale. Per questo l'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà d'insegnamento e di pluralismo culturale: due condizioni che rappresentano la ricchezza della scuola italiana, e che ogni scuola deve assicurare fino a comprendere e riconoscere le diverse opzioni metodologiche, anche di gruppi minoritari, valorizzando le corrispondenti professionalità.

La riforma ha come suo fondamento l'autonomia, e non solo l'autonomia della scuola, ma anche quella degli insegnanti, senza la quale non ci sarebbe reale autonomia dell'istituzione. Non è vero che i piani di studio saranno appannaggio dello Stato e delle Regioni e che così alla scuola non rimarrà nulla, se non eseguire le indicazioni dall'alto. È vero anzi il contrario, ossia che, come stabilito dal Regolamento dell'autonomia, Stato e Regioni indicheranno, ognuno relativamente alla propria quota, «gli obiettivi generali del processo formativo e gli obiettivi specifici d'apprendimento relativi alle competenze degli alunni»; ma spetterà poi alle scuole e agli insegnanti predisporre i piani di studio, operando secondo il principio della libertà d'insegnamento e del dovere di dare risposte efficaci al bisogno d'educazione e d'istruzione degli studenti. Con la riforma abbiamo inteso valorizzare l'autonomia didattica, la creatività degli insegnanti, la loro sensibilità educativa perché sempre meglio possano cogliere le domande e le problematiche dei loro studenti e rispondervi in modo pertinente.

Tutto ciò impone – di conseguenza – una profonda revisione del ruolo e del funzionamento dell'Amministrazione centrale e delle sue articolazioni periferiche, chiamate non più a gestire le scuole, ma a governarle attraverso norme generali e controlli di qualità. Per questo stiamo investendo nell'istituzione di un sistema di formazione degli insegnanti e di valutazione come garanzia di qualità omogenea, di efficacia e di trasparenza dell'attività delle scuole.

Con i provvedimenti approvati affrontiamo alcuni aspetti legati a questa tematica, prevedendo un nuovo sistema di formazione iniziale, che superi il vecchio e generico modello concorsuale, valorizzi sia i contenuti disciplinari sia quelli tipici della professione docente, e introduca il tirocinio obbligatorio, con valutazione finale da parte delle scuole, per l'abilitazione all'insegnamento. Inoltre, dal 2001 ad oggi abbiamo messo in atto forti investimenti per la preparazione dei nostri docenti.

Non si tratta, tuttavia, solo di aggiungere nuove risorse a quelle esistenti, ma di cambiare anche i criteri della gestione, di individuare i centri di spesa, di valutare l'efficacia d'ogni investimento e di sperimentare nuovi modelli di amministrazione delle risorse, che garantiscano la massima efficienza.

L'attuazione del sistema educativo nazionale è in assoluto il primo banco di prova di un nuovo contesto istituzionale che prevede nuovi ruoli e nuove competenze dello Stato e delle Regioni. Una prova per l'intero Paese, che richiede una convinta partecipazione e la collaborazione di tutte le forze che animano la società civile, con l'accettazione e la consapevolezza delle responsabilità e dei doveri che una partecipazione seria impone di assumere.

INTRODUZIONE *di* PASQUALE CAPO

CAPO *del* DIPARTIMENTO
per l'ISTRUZIONE

Con l'approvazione della legge 28 marzo 2003 n. 53 lo scenario della scuola italiana – la sua architettura, i suoi ordinamenti – è destinato a cambiare profondamente. Nuova e diversa infatti è la filosofia che lo ispira, e che si può riassumere nel passaggio da un modello accentrato e uniforme ad un modello decentrato e articolato, impostato sulla flessibilità dell'offerta e sulla personalizzazione degli itinerari formativi. Ciò non fa venire meno l'unità del sistema, che continua ad essere garantita, in sintonia con quanto previsto dal nuovo titolo V della Costituzione, dalle «norme generali» e dai «livelli essenziali di prestazione» che devono comunque essere assicurati agli utenti dei servizi. Norme e livelli che vengono fissati a livello nazionale, e che nel campo dell'istruzione e della formazione si traducono nella predisposizione delle «Indicazioni nazionali» per le attività e i piani di studio personalizzati da una parte, e nella individuazione dei titoli, delle qualifiche e degli standard formativi, con la partecipazione attiva delle Regioni, dall'altra.

In questo nuovo contesto, più decentrato e responsabilizzante per gli attori locali, anche la funzione docente va ripensata e rifinalizzata. Il processo di rinnovamento innescato dalla riforma presenta diverse dimensioni, da quella costituzionale-istituzionale (autonomia delle scuole, nuove competenze regionali e locali) a quella organizzativa (nuovo ruolo di supporto all'autonomia delle scuole dell'amministrazione scolastica centrale e periferica) a quella pedagogico-didattica. Quest'ultima assegna agli insegnanti il compito determinante di costruire i Piani di studio personalizzati attraverso la trasformazione degli obiettivi specifici di apprendimento contenuti nelle «Indicazioni nazionali» in obiettivi formativi, unità di apprendimento, competenze personali dei singoli allievi.

Su queste prospettive, sui nuovi compiti degli insegnanti, e sulle condizioni di fattibilità delle innovazioni, dal punto di vista della professionalità docente, verte questo numero degli *Annali dell'Istruzione*, che ospita importanti contributi di autorevoli studiosi ed esperti.

Il fascicolo si articola in quattro parti: la prima illustra e approfondisce il nesso tra le caratteristiche della riforma, così come le delinea la legge n. 53/2003, ed i nuovi compiti degli insegnanti, individuandone i corrispondenti fabbisogni di formazione iniziale e in servizio. La seconda presenta una serie di esperienze, proposte e dispositivi, già in parte operativi, a sostegno della formazione innovativa dei docenti. La terza contiene alcuni contributi di riflessione sull'evoluzione della figura sociale e professionale del docente, ed offre al lettore un'ampia, anche se necessariamente sintetica, panoramica del punto di vista espresso in merito dalle principali organizzazioni professionali e sindacali del personale della scuola. La quarta, infine, ospita una documentazione essenziale sulle tematiche affrontate, e una bibliografia.

La ricchezza delle analisi e delle proposte contenute in questo numero degli *Annali* ne consentirà l'utilizzazione, da parte dei docenti e dei dirigenti, anche come valido strumento per le iniziative di formazione, stimolo per l'autoformazione.

ANNALI 2003
XLXIX ANNO DI PUBBLICAZIONE
DELL'ISTRUZIONE N° 1/2

1/2 **La formazione
degli insegnanti
nella scuola
della riforma**

Il NUOVO QUADRO di RIFERIMENTO

di GIUSEPPE BERTAGNA

La sapienza e l'ignoranza sono sempre relative. Nessuno sa o ignora tutto. Chiunque, ricco o povero, giovane e vecchio, maschio o femmina, laureato o senza titolo di studio, conosce qualcosa e ignora molto più di qualcos'altro. Il problema, dunque, nonostante il fascino seduttivo della formula, non è «imparare ad apprendere». Infatti, «nell'uomo è innato il desiderio di sapere»¹. L'uomo, se uomo, non fa altro che «imparare ad apprendere» per tutta la vita. E ogni conoscenza di cui si impadronisce e che è per lui significativa lo accende sempre, nel momento in cui l'impara, come un fuoco che lo contagia tutto intero, in ogni sua minima particella².

Il problema difficile e faticoso, dunque, non è apprendere, né imparare ad apprendere, visto che qualcosa di significativo per noi si apprende comunque, e si impara ad apprendere sempre durante la vita, ma apprendere ed imparare ad apprendere qualcosa di significativo per noi che valga *intenzionalmente* la pena di essere appreso, ovvero la «cultura».

Apprendere ed imparare ad apprendere, di conseguenza, non tanto la «cultura» di cui parlano gli antropologi, ovvero il patrimonio di abitudini, di credenze, di costumi, di sensibilità, di sapere, di valori che ciascuno respira come l'aria da quando nasce in una società e che lo coinvolge e lo motiva senza sforzo. Il frutto della cosiddetta educazione spontanea e funzionale che si acquisisce, oggi, ascoltando la radio, vedendo la televisione, frequentando gli amici e le discoteche, coltivando i propri *hobbies*, partecipando ai riti e alle feste della comunità, ecc.

Apprendere ed imparare ad apprendere, piuttosto, la «cultura» in senso 'classico', quella che riguarda un patrimonio specifico di conoscenze, valori, sensibilità, abitudini che «rendono ragione di sé»; che sono apprese in un modo critico e intersoggettivamente controllato nelle istituzioni educative create a questo scopo;

1 La citazione è da A. COMENIO, *Grande didattica* (1632), trad. it. a cura di A. Biggio, La Nuova Italia, Firenze 1993, cap. V, § 7, p. 73; ma è, a sua volta, una mutuazione da ARISTOTELE, *Metafisica* IV, 4, 1006a5-8.

2 PLATONE, *Lettera* VII, 341c.

che sono selezionate, per importanza, durevolezza e merito, dalla storia e dalla geografia della «cultura antropologica» per permettere alla nostra società di affrontare al meglio i problemi del presente e di costruire il futuro, rivendicando un'identità individuale e collettiva che riassume (nel senso proprio di assumere di nuovo) il passato e che scelga ciò che di esso va conservato e dimenticato³.

La prima, tutto sommato, ancora *apaideusia*, ovvero «il non sapere di quali cose si debba ricercare una dimostrazione e di quali, invece, non si debba ricercare»⁴; per i greci, la condizione tipica dei Ciclopi⁵ che vivono ripiegati sulle proprie abitudini, senza innovazioni e senza pensiero critico. In una parola, la condizione di chi più che vivere la vita, ne è vissuto.

La seconda, invece, che, scegliendo nel passato e nel presente ciò che ha valore e perfeziona la vita umana nelle sue varie dimensioni, è *paideia* che non solo si deve assumere consapevolmente, ma che, in modo altrettanto consapevole e ragionato, deve dare un senso prospettico, attivo e creativo alla parte e al tutto della vita individuale e collettiva.

È questa la «cultura» che non è e non è mai stato facile prima identificare e poi trasmettere alle nuove generazioni.

Una riforma del sistema di istruzione e di formazione non avrebbe senso scientifico, sociale, storico e politico, tuttavia, se non avesse l'ambizione, da un lato, di definire almeno i confini essenziali di questa «cultura» in un dato momento storico e, dall'altro lato, di porre le condizioni professionali ed organizzative affinché essa possa essere consegnata alle nuove generazioni come un'eredità preziosa e condivisa, accumulata dalle generazioni che le hanno precedute.

Con tutti i limiti di un lavoro in realtà mai concluso perché sempre frutto di aggiustamenti plurali e di contributi progressivi, al primo compito la riforma Moratti provvede, declinando le ispirazioni e le selezioni culturali presenti nella legge delega 28 marzo 2003, n. 53 nell'ipotesi attualmente in discussione di *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente* alla fine del primo e del secondo ciclo di studi obbligatori e, ancora più chiaramente, nelle ipotesi di *Indicazioni nazionali per i Piani di Studio Personalizzati* per la scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di I grado, per i Licei e di *Indicazioni regionali per i Piani di Studio Personalizzati* per gli Istituti dell'istruzione e formazione professionale. Come è noto, le ipotesi dei *Profili* finora diffuse dal Ministero contengono le finalità educative, mentre le *Indicazioni nazionali e regionali* contengono gli obiettivi generali del processo formativo e gli obiettivi specifici di apprendimento espressi in termini di conoscenze (*sapere*) e abilità (*saper fare*) che tutte le istituzioni educative della Repubblica sono tenute, con la loro professionalità e nel rispetto della loro autonomia, a trasformare nella «cultura» personale di ogni studente italiano.

3 Per l'argomentazione e lo sviluppo di questi passaggi, mi permetto rimandare al mio *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2000, pp. 94 e ss.

4 Cfr. ARISTOTELE, *Metafisica* IV, 4, 1006a5-8.

5 OMERO, *Odissea* IX, pp. 112-115; EURIPIDE, *Il Ciclope* v. 493; ARISTOTELE, *Politica* 1252b20-24 ed *Etica nicomachea* X, 10, 1180a28-29.

Al secondo compito, quello di porre le condizioni per trasmettere i contenuti di questa «cultura» alle nuove generazioni, la riforma tenta di provvedere con numerosi interventi strutturali, ordinamentali, organizzativi e gestionali, tra i quali le disposizioni sulla formazione iniziale e in servizio dei docenti dettate all'art. 5 della legge delega rivestono un ruolo senza dubbio centrale.

Ebbene, in questa prospettiva, tenendo conto dei documenti che hanno finora accompagnato il cammino della riforma, quali competenze servono al docente per poter trasmettere al meglio possibile la «cultura» in senso 'classico' prima richiamata ad ogni nuovo cittadino italiano? In altri termini, come deve essere, e perché deve essere in un certo modo, la formazione iniziale e in servizio dei docenti per corrispondere alle domande che la riforma pone alla professionalità di chi è chiamato a trasformare la «cultura» in senso 'classico' in competenze delle giovani generazioni?

IL PROFILO PROFESSIONALE DEL DOCENTE NELLA RIFORMA

Cultura generale. La prima richiesta che la riforma pone ai docenti delle scuole di ogni ordine e grado per poter esercitare con consapevolezza ed efficacia i propri compiti professionali è il possesso della «cultura generale».

È «cultura generale», nel piccolo, possedere le conoscenze, i giudizi, i principi e i contesti che permettano, nella nostra società, di capire una frase famosa (per esempio, la ciceroniana *Sero sapiunt Phryges*, oppure «il dado è tratto», «l'Italia è fatta, bisogna fare gli Italiani», ecc.) o usare con pertinenza un riferimento, in un dialogo, perché si è reciprocamente consapevoli dell'orizzonte storico-culturale che l'ha visto nascere e del significato che assume nella situazione data⁶.

Lo è, ancora meglio, nel grande, discutere argomenti di interesse generale (la vita, la morte, il dolore innocente, il bello, il vero, il buono..., le imposte, la politica estera, l'economia, la democrazia, la libertà, l'educazione, l'insegnamento, la guerra preventiva, la costruzione delle infrastrutture, le manipolazioni genetiche, l'etica..., l'attendibilità degli oroscopi..., il valore della scienza, il ruolo della tecnologia..., la conservazione del patrimonio artistico, la politica musicale, la cul-

⁶ Cito sempre a questo proposito un aneddoto. Nel mio primo anno di insegnamento liceale, mi capitò di chiamare per l'interrogazione un'allieva. La sua amica, compagna di banco, rispose per lei che non era preparata e che non si sarebbe resa disponibile alla prova. Insistetti, guardando l'allieva, sulla circostanza che le interrogazioni non erano nozionistiche e, in ogni caso, non erano sulla lezione precedente; dunque, poteva dialogare ugualmente con me. Ancora la sua amica ribadì, per lei, il diniego. Insistetti con un terzo argomento. Sempre l'amica, questa volta anche un po' seccata della mia testardaggine, confermò, per lei, la decisione irremovibile di non muoversi dal posto. Fu allora che un po' stupito di questa triangolazione dissi, questa volta guardando l'amica, «ma santo cielo, sei forse la sua Aronne?». Un attimo di silenzio percorse l'aula. Poi l'amica, in lacrime, che sbotta: «professore, un'offesa così non me l'aveva mai data nessuno». E uscì di classe. Evidentemente, per quanto fosse all'ultimo anno di Liceo, non aveva la «cultura generale» che l'autorizzava ad adattare alla situazione di cui si era resa protagonista la vicenda biblica di Mosè, balbuziente, e di suo fratello Aronne che parlava per lui.

tura della tv pubblica, ecc.), disponendo di un patrimonio di conoscenze, di abilità e di criteri interpretativi condivisi che «possano fungere da riferimenti significativi e spontanei per i nostri discorsi»⁷ e che ci permettano di non condannarci a priori all'incomprensione e al dialogo tra sordi.

Per esempio, è possibile, oggi, nella nostra società occidentale, che due persone possano discutere criticamente, e non ideologicamente, del concetto di «guerra preventiva» senza essere consapevoli del passaggio dal sistema internazionale creato nel 1648 a Westfalia, dove si definiva aggressione l'attraversamento di confini internazionali da parte di eserciti organizzati da altri Stati, ad un sistema internazionale dove, invece, la guerra comincia ad essere portata da gruppi che non sono più governativi, pur essendo appoggiati da Stati, ma che non per questo costituiscono una minaccia di minore grandezza? È possibile, inoltre, oggi, discutere di «democrazia» se non si padroneggiano, senza per questo doverli per forza riferire in maniera filologica ad autori, opere e contesti, il succo degli argomenti usati per esprimerla dagli Ateniesi, dai Romani, da san Tommaso, da Locke, Montesquieu, Rousseau, Kant, Costant e Tocqueville, Marx, Stuart Mill o Popper? È possibile discutere di bene e di male se si fa discendere il contenuto dell'uno e dell'altro solo o soprattutto da precetti di natura religiosa? E così via.

Ebbene «cultura generale» è potersi reciprocamente capire, portando ragioni ed esprimendo giudizi di sintesi argomentati, non insulti o dichiarazioni sentimentali, su questioni tanto importanti quanto complesse che, proprio perché coinvolgono tutti, come quelle appena citate, devono anche essere padroneggiate da tutti.

Senza questa condizione, d'altra parte, risulta difficile immaginare un docente che, secondo le aspettative della riforma, non solo e non tanto interloquisca appropriatamente con tutti i suoi colleghi che insegnano discipline diverse dalle sue, e quindi nelle condizioni di dare spessore professionale alla strategia dell'interdisciplinarietà e della transdisciplinarietà didattica, ma che sia in grado di procedere a questo dialogo culturalmente complessivo con gli studenti. Non comprendere, infatti, il tipo di problemi che sono loro sottoposti da colleghi di discipline diverse dalle loro impedisce sia di cogliere gli spunti e le sensibilità naturalmente interdisciplinari insite nell'attività didattica anche più specialistica, sia di ricordare che la testa degli studenti non è mai divisa per discipline, per insegnanti e per insegnamenti, ma è sempre un'unità organica funzionale in cui 'tutto si tiene'.

Cultura generale specifica. La seconda richiesta posta dalla riforma ad ogni docente che rivendichi il riconoscimento della professionalità necessaria a promuovere «cultura» in senso 'classico' nelle nuove generazioni è il possesso di una «cultura generale specifica».

Il principio che la spiega è sempre lo stesso della «cultura generale»: disporre di un sottofondo di conoscenze comuni, di concetti, di giudizi e principi condivisi che possano fungere da riferimenti significativi e spontanei per i discorsi culturali e le pratiche sociali su qualcosa.

7 E. AGAZZI, *Costruire una cultura*, in «Nuova secondaria», 15 giugno 2003, a. XX, p. 8.

La differenza è che al posto di essere applicato per una discussione pubblica che compete a, e coinvolge indistintamente, tutti i cittadini, si riferisce a quella non meno pubblica attivata da cittadini che scelgono di discutere tra loro in maniera più approfondita, sistematica e critica temi e problemi di «cultura generale» visti in prospettiva umanistico-letteraria piuttosto che scientifica o tecnologica, economica, sociopsicopedagogica, artistico-musicale.

Il fatto di scegliere una prospettiva di approfondimento, permette, ovviamente, di padroneggiare alcuni contenuti e alcune pratiche della «cultura generale» con un più alto grado di ‘tecnicità’ metodologiche e interpretative.

Le comunità scientifiche pubbliche che coltivano queste diverse prospettive di analisi e di giudizio, quindi, identificano e sottopongono a continua manutenzione euristica le confusioni concettuali, le conoscenze imprecise, gli equivoci interpretativi, le distorsioni metodologiche che, dal loro punto di vista, intridono la «cultura generale» e ne viziano la pratica e la discussione pubblica. In questo modo, contribuiscono a scaltrirne e ad arricchirne qualità e quantità e a far scoprire più di quanto capiti nei comuni dibattiti di e da «cultura generale» che, spesso, le incomprensioni e i fraintendimenti tra interlocutori affiorano non solo e non tanto per questioni ideologiche, ma anche e soprattutto perché esiste tra essi un dislivello di quadri conoscitivi di riferimento che impediscono un dialogo autentico, costruttivo e fecondo.

La «cultura generale specifica», da questo punto di vista, diventa, perciò, l’occasione per allargare a mano a mano, in intensione ed estensione, più ora sul versante degli aspetti umanistico-letterari ora sugli altri, la profondità e la potenza dei concetti, dei giudizi, dei principi e delle pratiche messi in campo dalla «cultura generale».

L’incontro pubblico di più «culture generali specifiche», e il loro intreccio, in altri termini, alimenta, migliorandola, la qualità totale della «cultura generale» e apre una spirale virtuosa tra le due dimensioni che finiscono per rafforzarsi a vicenda.

Cultura professionale specifica. La terza richiesta posta dalla riforma ad ogni docente per essere riconosciuto competente nel trasmettere la «cultura» in senso ‘classico’ ad ogni nuovo cittadino italiano è la padronanza di una peculiare «cultura professionale specifica». Questa «cultura professionale specifica» ha, per così dire, cinque dimensioni.

La prima riguarda il *sapere in modo superiore (universitario) più discipline*. Poiché nessuno può insegnare ciò che non sa, bisogna padroneggiare in maniera via via più formalizzata e perspicua, all’interno della «cultura generale» e della «cultura generale specifica», l’oggetto, i linguaggi e i metodi delle «scienze» particolari che si devono professionalmente trasmettere. Tale livello di formalizzazione e perspicuità varia naturalmente in proporzione al numero delle discipline con cui ci si deve confrontare nell’insegnamento e, nondimeno, al grado scolastico nel quale sono insegnate (non è la stessa cosa insegnare elementi di fisica in una scuola dell’infanzia piuttosto che in un Liceo scientifico).

La seconda coinvolge il *sapere sull’allievo in generale* e il *sapere l’allievo* particolare con cui ci si relaziona. Sapere l’allievo in generale, con informazioni, leggi e teorie tratte dalla sociologia degli studenti e delle famiglie, dalla psicologia dell’e-

tà evolutiva, dalla psicanalisi, dall'antropologia, dalla sociolinguistica, dalla pedagogia, ecc. Ma anche, e forse a maggior ragione, «sapere» l'allievo individuale, diversamente abile, che si ha dinanzi quando si entra in una classe, adoperando opportuni strumenti di osservazione e di indagine. Del resto, il sapere del primo tipo è un eccezionale propellente per rendere molto più penetrante il secondo: le conoscenze sugli allievi in generale, infatti, «smalzano gli strumenti intellettuali che saranno usati dall'educatore» per *comprendere meglio* il caso singolo che ha davanti e per orientarlo a «vedere condizioni e relazioni della realtà che altrimenti passerebbero inosservate»⁸.

La terza dimensione implica il *sapere organizzativo*: sapere perché non è la stessa cosa insegnare da precettore e da insegnante o da docente unico piuttosto che in équipe; sapere perché un conto è insegnare seguendo il ritmo dei tempi dettati dalla scuola, un altro avendo la libertà di decidere come si crede; avendo a disposizione senza limiti di accesso e di tempo un computer, una stampante, atlanti, libri, riviste, proiettori, ecc., un altro dovendo condividere con altri questi strumenti, preferendo i gruppi piccoli a quelli grandi, ecc. Bastano questi pochi accenni per comprendere quanto sia rilevante e pervasivo il potere anche istituzionale di un'organizzazione e di una logistica piuttosto di un'altra. Conoscere queste dinamiche non è influente ai fini dell'insegnamento della «cultura generale», della «cultura generale specifica» e, ancora di più, delle «scienze» particolari che si vogliono consegnare ai giovani.

La quarta dimensione si riferisce al *sapere la relazione*. Sapere le «leggi scientifiche» che spiegano e reggono le relazioni tra singoli e tra gruppi sia a livello adulto-adulto (rapporti tra docenti a livello di singole *équipe* pedagogiche o di istituto e di rete; rapporti tra docenti, famiglie e attori sociali; tra docenti e dirigenti; tra docenti ed operatori degli enti territoriali) sia a livello adulto-minore (esercizio delle funzioni di tutorato, di mentorato, di animazione e di guida degli allievi, individualmente e in gruppo, ecc.), sia, nondimeno, a livello minore-minore (come avvengono e si sviluppano le relazioni interpersonali o di gruppo, grande, piccolo, di livello, di compito, elettivo?).

L'ultima dimensione, infine, è una sintesi delle precedenti e si può indicare come *matetica* o *sapere sull'insegnamento*, cioè su ciò che capita quando si vuole insegnare «cultura generale», «cultura generale specifica» e «sapere peculiare di una o più discipline» ad un allievo tra altri allievi, in un'organizzazione e con determinate relazioni interpersonali e sociali.

Il Novecento, con il suo imponente sviluppo delle scienze dell'educazione, non solo ha dimostrato possibile questa «scienza» che connette così tante variabili, ma l'ha resa per molti aspetti anche disponibile. Gauthier, per esempio, ha censito ben 4.700 leggi «scientifiche» che riguardano le condizioni contestuali per un insegnamento efficace⁹. Crahay (1998), quasi idealmente presupponendo l'esistenza delle leggi scientifiche sull'insegnamento prima menzionate, ha presentato le teorie generali (psicanalisi, psicologia umanistica, pragmatismo, behaviorismo, costruttivi-

8 J. DEWEY, *Le fonti di una scienza dell'educazione* (1929), La Nuova Italia, Firenze 1951, p. 12.

9 C. GAUTHIER (ed.), *Pour une théorie de la pédagogie, Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, De Boeck, Bruxelles 1997.

vismo, cognitivismo, contestualismo, comunitarismo) da cui esse, per certi aspetti, possono dipendere e in cui esse per certi aspetti sboccano¹⁰.

Difficile, perciò, immaginare un docente che, nel suo profilo professionale, possa prescindere da un confronto serrato con queste acquisizioni.

Competenza professionale. Ad ogni docente, dunque, la riforma domanda «cultura generale», «cultura generale specifica» e «cultura professionale specifica». Tutte dimensioni, però, che, come si è potuto comprendere, riguardano il «sapere»: sapere concetti, leggi, teorie, criteri di giudizio, ecc. (*conoscenze*) e sapere come si fa ad osservare, intervistare... ricercare... gestire un gruppo grande invece che piccolo, ecc. (*abilità*).

Conoscere al più alto livello scientifico oggi possibile il «sapere» e il «saper fare» necessario all'insegnamento, tuttavia, non significa di per sé anche insegnare bene, come si deve, in questo contesto reale piuttosto che in quello. In una parola, essere buoni insegnanti e dimostrare «competenza professionale».

Per questo, l'ultima importante richiesta posta dalla riforma ad ogni docente per essere riconosciuto competente nel trasformare la «cultura» in senso 'classico' in patrimonio educativo di ogni nuovo cittadino italiano consiste (a) nel dar prova di *giudizio* e (b) nel testimoniare su se stesso quanto gli viene richiesto di fare con l'allievo, ovvero di trasformare sempre il «sapere» e il «saper fare» appreso in *competenza personale*, ovvero nel modo con cui ciascuno perfeziona se stesso e con cui risolve in maniera soddisfacente i problemi che incontra nella vita.

Il buon docente, infatti, per dirla con Kant, oltre che di «scienza», ha anzitutto bisogno, per agire bene, di *giudizio*. Kant diffidava dei suoi dottissimi colleghi di patologia medica. Diceva che non si sarebbe mai fatto curare da questi famosi «scienziati». Come diffidava dei giureconsulti della sua Facoltà, da cui non si sarebbe mai fatto difendere in un processo. Questo perché i primi, a suo avviso, erano bravissimi a leggere i sintomi di una malattia sulla base delle conoscenze che sapevano, ma non erano competenti nel capire come e in che cosa i sintomi particolari che avevano dinanzi non fossero affatto del tutto e completamente riconducibili alla «scienza» già posseduta. Analogamente, perché i secondi erano più che affidabili quando si trattava di applicare una norma giuridica ad una fattispecie, ma non lo erano altrettanto quando si trattava di distinguere se e quanto tale fattispecie eccedesse le norme che sapevano alla perfezione. Mancavano, in una parola, di giudizio, ovvero «della facoltà di distinguere se qualcosa stia sotto una data regola (*casus datae legis*), oppure no»¹¹. Ebbene, l'insegnante si trova nella stessa condizione dei medici e giureconsulti colleghi di Kant: è da evitare se, anche coltissimo, non dimostra competenza nel riconoscere dove e come il particolare, cioè l'esperienza concreta di ogni rapporto di insegnamento, eccede l'universale, cioè il sapere sull'insegnamento; dove, come, quando 'questo' ragazzo che apprende è talmente irripetibile ed unico da superare tutto il «sapere» prodotto dalle scienze sui ragazzi della sua età che apprendono. Trattare ogni situazione educativa e didattica, e tanto più

10 M. CRAHAY, *Psicopedagogia* (1998), trad. it., La Scuola, Brescia 2000.

11 I. KANT, *Critica della ragion pura* (1787), trad. it. a cura di P. Martinetti con revisione di A. M. Marietti, Rizzoli, Milano 1998, p. 271.

ogni persona, come unica; riconoscere la sua diversità di 'caso singolo' e resistere alla tentazione di uniformarlo 'alla norma': questo è *giudizio*.

Il buon docente, inoltre, oltre che di «scienza», ha in secondo luogo bisogno, per agire bene, di aver tradotto e di tradurre continuamente questa sua «scienza» in vita, in sé. In altri termini, di essere allo stesso tempo, un *testimone* e un *modello*. Chi insegna, infatti, non si limita ad insegnare solo ciò che sa ('il che cosa'), ma trasmette sempre anche 'chi è', il suo «essere» personale. E se sa, ad esempio, la matematica, ma la sa al modo di un programma informatico o di un libro di testo universitario, nel senso che non è per lui, sempre, un'occasione per *essere* un uomo che, attraverso essa, si perfeziona, giudica meglio, matura un equilibrio personale più armonico, gusta con maggiore godimento il bello, si relaziona in maniera più positiva con gli altri, accresce il proprio senso morale, ecc., egli finisce per fornire allo studente pericolosi controesempi motivazionali e logici all'apprendimento della matematica. Perché, infatti, imparare la matematica, che costa lo sforzo di così tanto esercizio, se si vede che la sua frequentazione non dà senso ed entusiasmo nemmeno alla vita di chi la insegna? Perché dovrebbe allora suscitare questi sentimenti a chi la impara? Stesso discorso, ovviamente, per ogni altra disciplina. Per cui davvero «chi, dopo aver fatto un'ora di lezione, non vi ha imparato nulla (*come persona, n.d.r.*), non ha fatto imparar nulla ai suoi scolari: ha ripetuto quel che sapeva a memoria e non ha vissuto in quel che diceva, e che avrebbe dovuto pensare, e perciò fare in se stesso; e gli scolari hanno sbadigliato, lavorando nella migliore delle ipotesi, con quella svogliatezza e sfiaccolaggine del maestro, restando estranei al vero sapere, senza interesse, senza vita nella loro anima: e che è tutto ciò che potranno esibire poi agli esami, ma che non lascerà traccia di sé, che un senso imperituro di amaro e di noia, come di chi serba nel cattivo palato il disgusto di un cibo ingoiato di mala voglia e non potuto digerire»¹².

Quali itinerari e luoghi per la formazione? Premesso che tra queste quattro dimensioni del profilo professionale del docente non può né deve esistere una successione lineare di tipo logico e cronologico, e tantomeno meccanico, ma si rintraccia, piuttosto, un'integrazione dinamica e ricorsiva, per cui sempre, ad esempio, incontrando la prima, sebbene in modi e con intensità anche molto diverse, si accrescono e si consolidano tutte le altre, e viceversa, la legge delega 28 marzo 2003, n. 53 offre una risposta molto articolata e, per la prima volta, sistemica, al problema di formare i docenti secondo le linee del profilo professionale che si sono descritte.

Dove, come, quando e con chi, di conseguenza, i futuri docenti potranno maturare, e poi dimostrare di possedere, la «cultura generale», la «cultura generale specifica», la «cultura professionale specifica» e la «competenza professionale» loro domandata dalla riforma per svolgere bene, come si deve, il lavoro educativo?

12 G. GENTILE, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica. I. Pedagogia generale* (1913), Sansoni, Firenze 1942, pp. 159.

LA FORMAZIONE DEI DOCENTI NELLA RIFORMA: IL RUOLO DEL PRIMO E DEL SECONDO CICLO

Per un primo aspetto, la riforma presuppone che le coordinate principali della «cultura generale» e della «cultura generale specifica» dei futuri docenti siano acquisite principalmente nel primo e nel secondo ciclo di studi (art. 2). La riforma, infatti, condiziona l'accesso agli studi universitari al superamento degli esami di stato posti a conclusione di otto Licei (artistico, classico, economico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico, tecnologico, delle scienze umane).

In questi tredici anni di istruzione e formazione, monitorati a livello quantitativo e qualitativo, oltre che dall'autovalutazione di istituto, anche dalla valutazione di sistema e degli apprendimenti predisposta all'inizio dei bienni didattici dal Servizio Nazionale di valutazione, ogni studente dovrebbe aver trasformato in competenze personali la «cultura» in senso 'classico' perimetrata dalle conoscenze, dalle abilità, dai valori e dai principi dichiarati nell'ipotesi di *Profilo educativo, culturale e professionale* del Liceo elaborato dalla Commissione Moratti (genere prosimo della «cultura generale») e nelle conseguenti *Indicazioni nazionali per i Piani di Studio Personalizzati* di ogni Liceo (differenze specifiche della «cultura generale») promosse in ciascuno degli otto Licei: la «cultura generale specifica») che sono ancora da perfezionare da parte della stessa Commissione.

Per semplificare, insomma, si potrebbe dire che, alla fine del Liceo, dopo 13 anni di studio dell'inglese, ogni studente dovrebbe parlare questa lingua, secondo il *Common European Framework*, a livello di competenza C2; dopo otto anni di studio di una seconda lingua comunitaria (cominciata al primo anno della secondaria di I grado) dovrebbe parlarla a livello B2; dopo aver ripercorso per due volte, ovviamente a livelli diversi di metodo e di profondità, il cammino della storia dalle civiltà antiche al Novecento (dalla quarta scuola primaria alla terza secondaria di I grado; dalla prima classe all'ultima del secondo ciclo) dovrebbe possedere l'intelaiatura fattuale e gli orizzonti di senso più che sufficienti ad integrare attraverso apposite connessioni l'evoluzione storica della letteratura, della filosofia, delle arti, della matematica e delle scienze; dopo 13 anni di incontro con piani di studio gradualmente e progressivamente di matematica, scienze, tecnologia (NTC comprese), dovrebbe, inoltre, aver maturato una solida cultura scientifica e tecnologico-informatica compresa; sempre dopo 13 anni di continue sollecitazioni al riguardo, infine, dovrebbe aver maturato adeguate competenze motorio-sportive e di educazione alla Convivenza civile (educazione alla cittadinanza, stradale, ambientale, alla salute, alimentare e all'affettività).

Liceo delle scienze umane o qualsiasi Liceo? La previsione normativa di un Liceo delle scienze umane potrebbe, in un primo momento, far pensare che i giovani che intendono iscriversi alle lauree specialistiche per l'insegnamento dovrebbero tutti possedere, allo scopo di ottimizzare la loro scelta, questo genere di «cultura generale specifica».

In realtà, il Liceo delle scienze umane non ha più nulla a che vedere né con il vecchio Istituto Magistrale gentiliano, né con il Liceo sociopsicopedagogico Brocca degli anni Novanta del secolo scorso, né con i vari Licei sociali sperimentali diffusisi sempre più numerosi negli ultimi anni del secolo scorso. Non ha più,

infatti, nessuna pretesa professionalizzante, né a livello di «cultura specifica professionale», né a livello di «competenza professionale».

Inoltre, la differenza tra i diversi Licei è più riconducibile ad accentuazioni degli stessi temi, problemi e attività che all'introduzione aggiuntiva di temi, problemi ed attività che li differenzino per natura qualitativa ed identità culturale l'uno dall'altro.

Il ceppo unitario è rappresentato dalla stessa «cultura generale», sebbene, poi, ciascuno, come peraltro indica il buon senso, lo svolga e lo colori con le sensibilità, gli sviluppi e gli approfondimenti che meglio corrispondono alle proprie attitudini, ai propri interessi 'scientifici' e ai bisogni dei contesti territoriali di riferimento («cultura generale specifica»).

Ogni Liceo, quindi, sebbene le accentuazioni culturali in prospettiva relazionale ed educativa siano maggiori nel Liceo delle scienze umane, consente nella sostanza, e non solo e non tanto nella forma, il proficuo accesso a tutti i corsi di laurea che possono aprire all'insegnamento.

L'orientamento alla professione docente nel secondo ciclo. Questo non significa, tuttavia, trascurare l'autenticazione e la coltivazione delle eventuali 'vocazioni' pedagogiche degli studenti già nel percorso liceale.

Anzitutto, perché la stessa esperienza scolastica, di qualunque genere essa sia, può diventare oggetto di laboratorio, di stage, di tirocinio formativo, e quindi di azione riflessiva; l'insegnamento che diventa problema a se stesso. Si può fare in qualsiasi Liceo, e nondimeno negli Istituti dell'istruzione e formazione professionale.

In secondo luogo, perché è compito di ogni Liceo coltivare sul piano critico e culturale i problemi connessi alle esperienze educative (relazionali, sociali e civili) degli studenti in quanto cittadini. L'educazione alla convivenza civile ben presente sia nel *Profilo* sia nelle *Indicazioni nazionali* ne è una prova.

Infine, perché l'ultimo anno dei Licei (art. 2, co. 1, punto i) consolida, anche attraverso apposite e specifiche iniziative d'orientamento, la preparazione necessaria per accedere all'università o all'alta formazione o alla formazione professionale superiore; e ciò sia nel caso che si tratti di confermare una scelta già maturata negli anni precedenti, sia nel caso in cui si tratti di renderne possibile una diversa. Naturale, quindi, che se qualche giovane maturasse più avanti negli anni un proprio progetto di vita fondato sull'insegnamento ha il diritto, se non altro all'ultimo anno, di essere posto nelle condizioni di irrobustire la propria «cultura generale» dal punto di vista «specifico» delle scienze umane, nonostante possa aver frequentato, per esempio, un Liceo tecnologico o coreutico-musicale.

Lo stesso discorso, del resto, vale anche per i giovani che, a 14 anni, hanno deciso di maturare le competenze della «cultura generale» richiesta dallo Stato a tutti i cittadini per i 12 anni di diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, confrontandosi con la «cultura generale specifica» di uno dei numerosi percorsi del sistema dell'istruzione e formazione professionale regionale. A 17, infatti, ottenuta la qualifica professionale in un settore anche molto lontano delle scienze umane, questi giovani, se scoprono in sé una 'vocazione' pedagogica, grazie ai Larsa, sono posti nella condizione di transitare al quarto anno del Liceo delle scienze umane; oppure a 18 anni, dopo aver ottenuto il diploma professionale, se non intendono proseguire gli studi fino al 21° anno nell'istruzione e formazione professionale

superiore, frequentano l'anno integrativo che li porta a sostenere l'esame di stato nel Liceo delle scienze umane (o in qualsiasi altro Liceo, se vogliono).

LA FORMAZIONE DEI DOCENTI NELLA RIFORMA: IL RUOLO DELL'INTRECCIO TRA UNIVERSITÀ E SCUOLA

La riforma dà, dunque, per scontato che la «cultura generale» e la «cultura generale specifica» indispensabile per l'accesso a qualsiasi corso di laurea, quelli maggiormente aperti allo sbocco sull'insegnamento compresi, siano state acquisite, per tutti i giovani, alla conclusione del secondo ciclo di studi. Nel caso in cui ciò non fosse accaduto, d'altra parte, l'università, ex art. 6, c. 1 del D.M. 509/99, ha l'obbligo di organizzare «attività formative propedeutiche, svolte eventualmente in collaborazione con istituti di istruzione secondaria superiore».

La riforma (art. 5 della legge 28 marzo 2003, n. 53) chiede, invece, all'università, in collaborazione con le istituzioni scolastiche, di fornire ai futuri docenti la «cultura professionale specifica» e la «competenza professionale» di cui hanno bisogno. E le chiede di fornire l'una e l'altra, rispettando e valorizzando, nel complesso, le sinergie che devono intervenire tra università e scuola, tra teoria (scientifica) e pratica (professionale), tra azione e riflessione.

Oltre una tradizionale dicotomia. L'art. 5 citato è, in questo senso, significativo fin dall'intitolazione. Non reca, infatti, l'espressione «formazione *iniziale universitaria* degli insegnanti», come se «cultura professionale specifica» e «competenza professionale» fossero una questione riducibile alla e, tanto più, esauribile nella formazione iniziale di tipo universitario; nemmeno parla di «formazione *iniziale universitaria e in servizio nelle istituzioni scolastiche* degli insegnanti», quasi a voler suggerire che la maturazione della «cultura professionale specifica» avverrebbe nel percorso universitario e della «competenza professionale» nel successivo servizio attivo di insegnamento.

La sua laconica intitolazione di «formazione degli insegnanti», invece, soprattutto se prima si legge l'intero testo dell'art. 5, vuole annunciare da subito che l'abituale formazione dei docenti in due luoghi (università e scuola), in due tempi (prima la formazione iniziale e poi quella attiva, da formazione in servizio) e in due modalità (prima la teoria e la riflessione, poi la pratica e l'azione; prima si impara a fare il docente e poi si esercita questo apprendimento) va concettualmente e ordinalmente superata a vantaggio di un'integrazione continua e sistematica dei due elementi di ogni coppia.

Formazione iniziale e formazione in servizio, università e scuola, teoria e pratica, riflessione e azione, in modi ovviamente diversi per intensità a seconda dei tempi e dei luoghi della formazione, sono e devono essere, quindi, sempre, due facce della medesima medaglia.

Questa scelta, sul piano epistemologico, pedagogico, metodologico e perfino ordinamentale, è strutturale, secondo la riforma, non contingente. Per quanto sia importante, non riguarda, perciò, soltanto un aspetto della stessa, quello della formazione degli insegnanti, ma, con ben maggiore ampiezza, coinvolge e attra-

versa tutti i momenti e le dimensioni che caratterizzano gli interventi decisi dalla riforma, dalla scuola dell'infanzia all'università.

Non a caso, infatti, i documenti nazionali che hanno governato la sperimentazione della riforma Moratti (*Profilo, Indicazioni nazionali, Raccomandazioni*) insistono sul passaggio da una scuola e da una didattica ancora fondata sull'*auditorium* delle lezioni frontali ad una scuola e ad una didattica che si gioca sul *laboratorium*. Abituare gli studenti, insomma, a comprendere che le lezioni non esistono se non si inverano in attività laboratoriali e, per converso, che le attività operative si riducono a mero esercizio muscolare se non sono occasione per mettere meglio a fuoco idee e teorie, sul piano critico.

Non a caso, in secondo luogo, nel secondo ciclo, si rifiuta la tradizionale separazione tra istruzione, da una parte, e formazione professionale, dall'altra, ma si parla, con perentorietà, di un sistema dell'«istruzione e formazione professionale», nel senso che la formazione professionale non esiste senza istruzione e, all'inverso, non esiste un'istruzione intesa come teoria, riflessione critica, studio che non si debba confrontare sempre e programmaticamente con il lavoro, la professione, la pratica operativa, l'azione¹³.

Non a caso, infine, uno dei tratti qualificanti della riforma è, a partire dai 15 anni, la proposta dell'alternanza scuola-lavoro (art. 4), con le sue note formule dei laboratori, degli *stage*, dei tirocini formativi e dello svolgimento in responsabilità di un lavoro. Alternanza che non si riferisce, come è noto, soltanto al sistema dell'«istruzione e formazione professionale», ma interpella con insistenza anche il sistema dell'«istruzione liceale»¹⁴.

Sarebbe stato, dunque, abbastanza paradossale un art. 5 dedicato alla formazione degli insegnanti che introducesse una qualche discontinuità rispetto a queste importanti linee strategiche della riforma. In effetti, l'art. 5 non fa altro che avvalorare queste scelte e l'orizzonte culturale che le giustifica e le contiene.

La scuola e la struttura di ateneo/interateneo. L'art. 5 conferma, anzitutto, l'intreccio prima ricordato perché dispone di connettere in maniera strutturale, per il percorso della formazione degli insegnanti, università e scuola, tramite la mediazione organizzativa e gestionale delle strutture di ateneo o di interateneo. Queste strutture che interfacciano docenti universitari e docenti/dirigenti della scuola si caratterizzano per i seguenti compiti:

1. «gestiscono» la formazione iniziale dei docenti che è «di pari dignità» e che «si svolge nelle università presso i corsi di laurea specialistica» ad accesso programmato (lettere *a* ed *e*);
2. organizzano, sulla base di convenzioni con le istituzioni scolastiche, «specifiche attività di tirocinio» e *stage* sia durante la formazione iniziale universitaria, sia durante la formazione in ingresso dei docenti (lettere *b* ed *e*);

13 G. BERTAGNA, *Gli indirizzi del Liceo, le abitudini del passato e le possibili novità della riforma Moratti*, in «Nuova secondaria», 15 giugno 2003, a. XX, pp. 22-32.

14 Su questa metodologia cfr. G. BERTAGNA (ed.), *L'alternanza scuola-lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Cisem-F. Angeli, Milano 2003.

3. «promuovono e governano i centri di eccellenza per la formazione permanente degli insegnanti» in servizio (lettera *f*);
4. infine, «curano anche la formazione in servizio degli insegnanti interessati ad assumere funzioni di supporto, di tutorato e di coordinamento dell'attività educativa, didattica e gestionale delle istituzioni scolastiche e formative» (lettera *g*).

Una successione circolare. L'art. 5, in secondo luogo, articola la formazione dei docenti su tre stadi cronologicamente successivi, considerati, però, anche strutturalmente ricorsivi sul piano metodologico, culturale e organizzativo.

Il primo stadio è la formazione universitaria (laurea specialistica per l'insegnamento presso le Facoltà); il secondo rimanda alla formazione in ingresso (coloro che hanno conseguito la laurea specialistica per l'insegnamento «svolgono, previa stipula di appositi contratti di formazione lavoro, specifiche attività di tirocinio»: lettera *e*); l'ultimo si riferisce alla formazione in servizio (lettere *f* e *g*).

Parlare allo stesso tempo di stadi cronologici formali e di ricorsività sostanziale non è contraddittorio perché se è vero che, durante i cinque anni di laurea specialistica per l'insegnamento, nessuno studente può avere contratti di formazione lavoro nella scuola e, tantomeno, essere coinvolto in attività per la formazione in servizio dei docenti è altrettanto vero, però, da un lato, che lo stesso studente sarà successivamente protagonista di queste due cruciali esperienze e, dall'altro lato, che i docenti in servizio a tempo indeterminato sono a pieno titolo coinvolti, mediante la struttura di ateneo o interateneo, o in quanto comandati presso le strutture stesse, oppure in quanto *tutor*, o ancora come semplici docenti osservati in azione, nella formazione iniziale universitaria dei futuri insegnanti e, a maggior ragione, nella formazione in ingresso di chi, dopo la laurea, entra nella scuola con l'istituto dei contratti biennali di formazione e lavoro.

Il senso di una finalizzazione. Secondo l'art. 5, in terzo luogo, i futuri docenti non devono acquisire (lettera *b*) semplicemente una laurea specialistica 'dottorale', bensì una *laurea specialistica 'dottorale' «finalizzata alla formazione degli insegnanti»*.

Tale laurea, proprio perché deve riguardare «l'insegnamento delle discipline impartite» nel primo e nel secondo ciclo, pur avendo, per la verità solo nei corsi di laurea che abilitano all'insegnamento nelle scuole secondarie di I e II grado, «preminenti finalità di approfondimento disciplinare», non può considerare come proprio oggetto formale specifico esclusivamente l'approfondimento disciplinare, ma deve allo stesso tempo mirare ad esplorare i problemi e i metodi dell'*insegnamento di tali discipline approfondite a livello superiore*, condotto in una scuola piuttosto che in un'altra, a ragazzi normodotati e diversamente abili (lettera *b*).

Ebbene, è possibile riflettere sull'insegnamento infantile, primario e secondario (di I e di II grado) se non incontrando, mediamente (nei laboratori, negli *stage*) o direttamente (nei tirocini formativi e nella formazione e lavoro), l'insegnamento infantile, primario e secondario, anche riferito agli alunni in condizione di *handicap*?

La scontata risposta negativa implica non solo l'obbligo di prevedere uno sviluppo del piano degli studi della laurea specialistica per l'insegnamento che avvii,

almeno mediatamente, all'incontro con l'insegnamento scolastico infantile, primario o secondario e con i suoi problemi, ma anche, per non dire soprattutto, l'obbligo di trasformare lo stesso insegnamento superiore (universitario) volto all'approfondimento disciplinare in un «sistema che si osserva», cioè in una formidabile occasione scientifica di formazione autoriflessiva all'insegnamento.

La circostanza aiuta senza dubbio a cautelare da un difetto, purtroppo ancora molto diffuso anche nelle pur innovative esperienze delle SSIS condotte in questi ultimi anni, e, inoltre, a recuperare un'opportunità qualitativa spesso, invece e purtroppo, tralasciata nel suo contrario.

Il difetto è pensare al e praticare il piano di studi della laurea specialistica per l'insegnamento come il prodotto di un accostamento puramente formale e meccanico di CFU afferenti alle cosiddette «aree disciplinari verticali» e alla cosiddetta «area trasversale di scienze dell'educazione». Ragionare in questo modo geometrico, quasi che il piano degli studi della laurea specialistica per l'insegnamento possa risultare l'analogo di una composizione modulare di solidi, una specie di gioco del Lego, può soddisfare esigenze burocratiche, ma non di sicuro epistemologiche e davvero da «cultura professionale specifica» e da «competenza professionale». La strategia compositiva dei piani di studio per raggiungere questi risultati, infatti, non può che essere organica, dove, quindi, l'approfondimento disciplinare (che include anche discipline come sociologia, psicologia, pedagogia e didattica) si sposa e si integra con l'approfondimento dei problemi che nascono quando si tratta di «insegnare» queste discipline in una certa scuola, ad una determinata età, con alunni in condizione di handicap piuttosto che no e in una realtà sociale multiculturale invece che monoculturale.

Il recupero di un'opportunità purtroppo spesso lasciata decadere in uno svantaggio si riferisce al rilancio dello spirito autentico dei crediti universitari (CFU). Come è noto, essi sono convenzionalmente corrispondenti a 25 ore di impegno dello studente. Tale monte orario, tuttavia, comprende al suo interno sei ore riservate alle lezioni frontali, altrettante a seminari e laboratori e il rimanente cinquanta per cento del tempo allo studio personale dello studente. Appartiene alla stessa natura dei CFU, dunque, testimoniare la circolarità esistente tra lezioni teoriche, pratiche laboratoriali e seminariali ed esercizi personali di fissaggio mnemonico e di rielaborazione critica. Una idea, tante idee raccolte in una teoria unitaria diventano nostre se e solo se se ne scopre la loro dimensione esistenziale ed operativa; per converso, pratiche laboratoriali, discussioni seminariali e tirocini formativi possono far scaturire idee che, sistemate, possono trasformarsi in teorie unificanti e significative per noi. Azione e riflessione, riflessione e azione.

Nella pratica concreta dei CFU, tuttavia, a questa logica qualitativa integrata e circolare ne è subentrata una quantitativa scompositiva e sequenziale, anche sul piano cronologico, quasi le lezioni fossero una cosa, i laboratori, i seminari e i tirocini un'altra e lo studio personale un'altra ancora; che è come dire, a lezione si ascoltano cose che non si ritrovano manipolate ed operativizzate nei laboratori e che non si ritrovano nemmeno, così come sono, sui libri che si studiano perché questi parlano d'altro o in modi molto diversi da quelli adottati a lezione; cosicché la connessione tra i tre momenti del CFU è più affidata alle autonome capacità autorganizzative dell'allievo che alle competenze didattiche dei docenti

universitari, agli effetti non intenzionali delle azioni umane che ad un'organica strategia intenzionale dell'azione di insegnamento, mirata alla promozione delle competenze.

La laurea abilitante. L'art. 5, infine, dispone che la laurea specialistica per la formazione degli insegnanti promossa nelle Facoltà debba avere «valore *abilitante* in uno o più insegnamenti individuati con decreto del Ministro dell'Istruzione» (lettera *d*).

Non solo, dunque, avendole date per acquisite, la laurea specialistica per l'insegnamento procede alla manutenzione e all'irrobustimento della «cultura generale» e della «cultura generale specifica» maturate entro la conclusione del secondo ciclo degli studi; non solo, inoltre, essa, innestandosi sulle prime due ed esercitandole nella prospettiva di alcune o di numerose discipline approfondite in maniera superiore, offre sollecitazioni adatte allo sviluppo della «cultura professionale specifica», ma, ben più impegnativamente, proprio per il suo carattere abilitante, deve gettare anche le fondamenta della «competenza professionale».

Sarebbe deontologicamente inaccettabile, oltre che socialmente autolesionistico, del resto, stipulare, con un laureato specialistico, un contratto di formazione lavoro biennale, doverosamente retribuito, per insegnare a studenti della scuola dell'infanzia o di una delle scuole del primo e del secondo ciclo senza che egli, sebbene in modo ancora inaugurale, ma non per questo evanescente, non avesse già acquisito un'*abilitazione* sufficiente ad insegnare agli studenti, anche in condizione di handicap, che incontrerà. Un conto, infatti, come si ricordava, è il sapere dottorale, un altro insegnarlo.

Sarebbe, però, allo stesso tempo ingenuo pensare che la «competenza professionale» acquisita dal nostro giovane docente nel suo percorso universitario possa essere pervenuta a livelli di autosufficienza soddisfacenti e, tanto più, eccellenti.

Il carattere abilitante della laurea specialistica per l'insegnamento, infatti, non gli permette ancora un esercizio senza rete della professione. Ha ancora bisogno di un *tutor* scolastico scelto tra colleghi 'esperti' che possono contare su un *know how* esperienziale diversificato; inoltre, di trovare nella struttura di ateneo/interateneo un luogo nel quale, insieme al suo *tutor* scolastico, possa essere aiutato a riflettere in maniera scientificamente superiore (universitaria) sulla sua esperienza di insegnamento, per migliorarla.

In altri termini, ha ancora bisogno di una formazione in ingresso che, grazie ad attività guidate di laboratorio sperimentale, di *microteaching*, di R/A, di analisi del caso, di comparazione delle *best practices* ricavate da sinossi regionali, nazionali e internazionali, di simulazioni, ecc., lo abitui a trasformare in un costume della sua formazione permanente l'azione riflessiva e il rapporto costante con l'università e con il mondo della ricerca.

Perciò, se è giusto, come fa l'art. 5, condizionare la maturazione, il monitoraggio e la certificazione della «competenza professionale» non solo al carattere abilitante pur riconosciuto alla laurea specialistica per l'insegnamento, ma anche alle modalità della formazione in ingresso (contratto biennale di formazione lavoro, con la previsione di un apposito pacchetto di CFU di tirocinio-laboratorio obbligatori) e a quella permanente in servizio, è non meno giusto attribuire al

carattere abilitante di questa laurea specialistica per l'insegnamento una funzione sostantiva e non rituale.

Inutile ribadire, allora, in questo senso, che per certificare con affidabilità se uno studente dimostra *giudizio* e testimonia di *essere*, in situazioni date, protette quanto si vuole, ma reali, un «insegnante» a cui poter poi ragionevolmente consegnare, in piena responsabilità, un gruppo classe con il contratto di formazione lavoro, non c'è bisogno soltanto di studio e di teoria, cioè di esami universitari, ma è indispensabile anche aver trovato lungo il percorso quinquennale della laurea specialistica per l'insegnamento gli spazi e i tempi per l'esercizio intelligente della pratica e del lavoro su questo studio e su questa teoria.

Serve, perciò, quanto si ricordava al punto precedente e serve, ancora di più, un docente universitario che abbia egli stesso *giudizio* e sia egli stesso *testimone* di quella capacità di rovesciare la teoria in vita personale e professionale che è peraltro indispensabile chiedere a chi intende essere un «docente». E un docente universitario che interloquisca con docenti in servizio nella scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di I grado e del secondo ciclo in genere che abbiano maturato le sue stesse qualità professionali ed umane. In caso contrario, il riconoscimento dell'abilitazione al giovane laureato specialistico rischia di ridursi davvero solo ad un atto formale amministrativo, ad un'etichetta sulla scatola cui non corrispondono i contenuti che richiama.

LA FORMAZIONE DEI DOCENTI NELLA RIFORMA: IL RUOLO DELL'UNIVERSITÀ

Il profilo dell'insegnante disegnato dalla riforma necessita, come si è cercato di argomentare, di «cultura generale», di «cultura generale specifica», di «cultura professionale specifica» e di «competenza professionale».

Condotti i dovuti accertamenti di preparazione in entrata ed eventualmente predisposti gli interventi opportuni per il recupero di eventuali debiti, l'università può e deve dare per acquisita la «cultura generale» e la «cultura generale specifica». Tanto per fare un esempio, a riforma attuata, dovrebbe risultare del tutto superfluo riservare, come accade negli attuali corsi di laurea, 5 o 6 CFU alla lingua inglese e poco meno all'uso delle tecnologie informatiche. Ambedue le competenze si devono dare per promosse, infatti, alla fine del secondo ciclo come dati ordinari della «cultura generale» di tutti i futuri cittadini italiani.

Il carattere abilitante della laurea specialistica per l'insegnamento, tuttavia, impone all'università di costruire un piano degli studi che dedichi particolare attenzione alla promozione della «cultura professionale specifica» e, nei limiti che si sono menzionati, della «competenza professionale». «Cultura professionale specifica», si osservava, intesa come sapere in modo superiore (universitario) più discipline: quanto hanno finora egregiamente assicurato le diverse facoltà; sapere, inoltre, l'allievo, la relazione interpersonale e di gruppo, l'organizzazione e i problemi dell'insegnamento in generale e dell'insegnamento delle discipline che si sono approfondite: quanto finora è reperibile nelle facoltà di scienze della formazione o, grazie alla collaborazione di queste ultime, nelle attuali SSIS. «Competenza

professionale» concepita essenzialmente come esercizio del *giudizio* e come testimonianza di esemplarità professionale, ambedue, peraltro, estese anche «alle attività didattiche attinenti l'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap» (art. 5, lettera *b*): quanto oggi risulta più carente sia nelle facoltà disciplinari sia in quelle di Scienze della formazione e nella SSIS.

La circostanza di dover, con l'art. 5, ipotizzare una produttiva ed equilibrata compresenza di queste dimensioni, rende obbligate, in sede di progettazione universitaria dei piani di studio dei percorsi formativi rivolti ai docenti, alcune avvertenze.

Lauree per «scuole» e per «discipline». La prima avvertenza suggerisce di contestualizzare soprattutto la «cultura professionale specifica», ma, per certi aspetti, anche la «competenza professionale» alla scuola o alle scuole nelle quali si intende esercitare la professione docente.

Se si segue la logica della riforma, infatti, un conto è insegnare nella scuola dell'infanzia e primaria, un altro nella scuola secondaria di I grado e nelle scuole del secondo ciclo. Anche sul piano della psicologia dell'età evolutiva, sociale e dello sviluppo, oltre che della sociologia studentesca, ad esempio, per quanto non esistano età evolutive rigide e predeterminate, sono senza dubbio più affini i problemi dei bambini della scuola dell'infanzia e dei fanciulli della scuola primaria, da un lato, e dei preadolescenti della scuola secondaria di I grado e degli adolescenti delle scuole del secondo ciclo, dall'altro, che dei fanciulli della primaria e dei preadolescenti della secondaria di I grado.

Nelle prime due scuole, inoltre, viste anche le scelte adottate dalle *Indicazioni nazionali* (si richiedono docenti interscambiabili che, lavorando insieme, siano *tutti* in grado di trasformare in competenze degli allievi *tutti gli ingredienti* culturali dettati a livello nazionale), sembra utile, ai fini dell'insegnamento, procedere più ad un maggiore irrobustimento della «cultura generale» e della «cultura generale specifica» che approfondire in modo superiore (universitario) soltanto lo studio di qualche disciplina specifica, come pare, invece, più conveniente operare per le scuole secondarie.

I problemi organizzativi tipici delle prime due scuole sono, poi, significativamente diversi da quelli delle scuole secondarie.

Ancora, occorre sottolineare la diversa formazione necessaria per i docenti della scuola dell'infanzia e primaria, da un lato, e i docenti di scuola secondaria, dall'altro, per quanto concerne la prima e la seconda lingua comunitaria: lo studio a livello più avanzato di una seconda lingua comunitaria, mentre non è necessario per i docenti delle prime due scuole, visto che le *Indicazioni nazionali* li obbligano soltanto all'insegnamento dell'inglese dal primo anno della scuola dell'infanzia, appare indispensabile per tutti i docenti delle scuole secondarie. Qui, infatti, è previsto lo studio della doppia lingua comunitaria e senza un approfondimento superiore al livello B2 della seconda lingua è difficile che un docente per esempio di materie scientifiche possa interloquire con i colleghi specialisti delle due lingue e soprattutto comprendere i problemi dei ragazzi che le devono imparare. Lo spazio riservato alla seconda lingua comunitaria nei piani di studio di chi intende insegnare nelle secondarie, potrà, quindi, essere più pro-

ficuamente impiegato da chi intende insegnare nelle scuole dell'infanzia e primaria nell'approfondire in maniera «superiore» gli aspetti glottodidattici della lingua inglese che dovrà, invece, per forza insegnare agli allievi.

Naturale, a questo punto, prevedere due diverse tipologie di piani di studio, la prima per una laurea specialistica per l'insegnamento nelle scuole dell'infanzia e primaria e la seconda per lauree specialistiche per l'insegnamento delle discipline contenute nelle classi di abilitazione delle secondarie. La prima, inoltre, con una «cultura professionale specifica» e, per certi aspetti, anche con una «competenza professionale» caratterizzata da accentuazioni per molti aspetti differenti da quelle presenti nella seconda.

Allargamento delle classi di abilitazione. La seconda avvertenza ricorda che una delle linee strutturali della riforma è il superamento della frammentazione specialistica e dell'angustia disciplinaristica nella formazione del futuro docente.

Proprio l'insistenza sui temi della «cultura generale» e della «cultura generale specifica» come preconditione d'esercizio professionale per tutti i docenti di qualsiasi ordine e grado di scuola consente di prefigurare una «cultura professionale specifica» di tipo universitario dell'insegnante che rende possibile rispettare il proposito accennato.

Ad esempio, in base alla normativa vigente, esiste il corso universitario in scienze della formazione primaria che rilascia, in quattro anni, a seconda del curriculum scelto, una laurea per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e una per l'insegnamento nella scuola primaria. Solo con crediti aggiuntivi è possibile la doppia acquisizione. Con ulteriori 400 ore di formazione è possibile, poi, che gli studenti acquisiscano anche il titolo per l'insegnamento ai soggetti in situazione di handicap.

Nel contesto delineato dalla riforma, tuttavia, questa frammentazione dovrebbe risultare molto più ricomposta.

La legge delega n° 53/03, infatti, come testimoniano anche il *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a 14 anni* e le *Indicazioni nazionali per i Piani di Studio Personalizzati* nella scuola dell'infanzia e primaria, se conferma una differenza ordinamentale tra le due scuole, delinea tra esse una forte prospettiva di continuità culturale, educativa, didattica, psicologica e organizzativa. Tale prospettiva presuppone la presenza di un insegnante in grado di raccogliere e valorizzare sul piano professionale gli stimoli di questa continuità, e perciò formato in un corso di laurea specifico, ma allo stesso tempo polivalente, capace di integrare e di far interagire la professionalità docente richiesta per l'insegnamento in ambedue le scuole.

I documenti della riforma, inoltre, delineano la figura di un docente della scuola dell'infanzia e primaria che padroneggia l'intera geografia epistemologica delle conoscenze e delle abilità elencate nelle relative *Indicazioni nazionali* e, soprattutto, abilitato a tradurre gli obiettivi specifici di apprendimento in competenze degli allievi a partire da attività educative e didattiche, insistono le *Indicazioni nazionali*, «unitarie», ovvero non artificiosamente segmentate in discipline o anche in ambiti disciplinari, e magari addirittura corrispondenti al loro ordine grafico di presentazione nelle *Indicazioni*. La laurea specialistica dovrebbe, dunque, abilitare all'esercizio di tutti gli insegnamenti previsti nella scuola dell'infanzia e primaria per la buona ragione che solo ad un docente capace di questa

‘integralità’ professionale si può chiedere sia di riconoscere la presenza, ad esempio, di obiettivi motori in un’attività educativa e didattica impostata per elaborare e risolvere alcuni problemi matematici posti dai ragazzi (e ovviamente vale il contrario), sia di riuscire a collaborare in maniera proficua con i colleghi.

L’art. 5, lettera *b*, infine, chiede che ogni futuro docente sia sensibilizzato anche «alle attività didattiche attinenti l’integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap». In altre parole, che abbia una maggiore competenza professionale, rispetto ad oggi, nel considerare la presenza di ragazzi diversamente abili in un gruppo classe più come una possibile risorsa che come un problema per la qualità globale della didattica¹⁵.

In questa prospettiva molto più unitaria e ricompositiva dell’attuale, il laureato specialista per l’insegnamento nella scuola dell’infanzia e primaria potrà, in base alle disponibilità dei posti, cominciare la propria carriera indifferentemente nelle due scuole, con il biennio di formazione e lavoro, e svilupparla e concluderla, poi, a volta a volta nell’una e nell’altra, aprendo, in prospettiva, un’interessante spazio per lo scambio, l’arricchimento e la continuità educativa e didattica tra le due scuole.

Se estendiamo la stessa logica dalle scuole dell’infanzia e primaria alle scuole secondarie di I e II grado, è intuitivo, da un lato, ritenere che tutti gli insegnanti secondari del futuro possano e debbano essere abilitati: a) nell’insegnamento di tutte le componenti dell’educazione alla convivenza civile presentate nelle *Indicazioni nazionali per i Piani di Studio Personalizzati*; b) nell’insegnamento delle discipline contenute nella propria classe di abilitazione usando in maniera opportuna le NTC; c) nelle «attività didattiche attinenti l’integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap».

Dall’altro lato, sembra non meno ragionevole ipotizzare la scomparsa di classi di abilitazione composte soltanto da una o due discipline. Non dovrebbe più esistere, in sostanza, il docente che pretenda di insegnare, nella secondaria, inglese, matematica e scienze, oppure matematica e fisica o filosofia e storia. Dovrebbe al contrario diventare consueto per il primo insegnare anche la seconda lingua comunitaria, oltre che, se serve per il completamento dell’orario di cattedra, e se ovviamente può contare su specifiche opzioni di CFU, una terza disciplina (letteratura italiana, linguistica italiana, discipline artistiche e dello spettacolo, storia); per il secondo, aggiungere almeno, come peraltro già suggeriscono le *Indicazioni nazionali*, l’insegnamento della tecnologia; per il terzo, se serve per il completamento dell’orario di cattedra, e se ovviamente può anch’egli contare su specifiche opzioni di CFU, aggiungere un terzo insegnamento, ecc.

Unità e segmentazione. L’ultima avvertenza segnala che proprio l’unità e l’organicità del profilo conclusivo del docente esigono una progettazione altrettanto unitaria ed organica dei 300 CFU che costituiscono la laurea specialistica per l’insegna-

15 Nel richiamare questa esigenza, è probabile che la norma non intenda affatto suggerire l’eliminazione dalla scuola italiana dei docenti specializzati per il sostegno. Pare piuttosto indicare la necessità di una profonda rivisitazione del ruolo e dei compiti di queste figure che dovranno essere formate in master post laurea specialistica.

mento. Non solo. Poiché il profilo professionale include, per la promozione della «competenza professionale», sia la formazione iniziale, sia quella in ingresso con contratto di formazione lavoro, consegue la necessità di una progettazione unitaria ed organica non solo dei 300 CFU della laurea specialistica per l'insegnamento, ma anche dei CFU di tirocinio e di laboratorio che saranno stabiliti per il contratto biennale di formazione lavoro (finora, si è parlato di 20 CFU per l'infanzia e la primaria, 40 per la secondaria di I grado e 60 per gli insegnanti del secondo ciclo).

Questo non significa mettere in discussione il principio base della riforma universitaria varata alla fine del secolo scorso, la quale articola il percorso universitario nella prima tappa della laurea (180 CFU) e nella successiva tappa della laurea specialistica, in questo caso per l'insegnamento.

Né vuol dire negare che si debba parlare di «accesso programmato ai sensi dell'articolo 1, comma 1, della legge 2 agosto 1999, n. 264, e successive modificazioni» (lettera *a*) esclusivamente per la laurea specialistica, e non certo per la laurea.

Significa al contrario adottare un impianto costitutivo delle classi dei corsi di laurea specialistica, che garantisca, insieme alla qualità del risultato finale, una grande flessibilità orientativa.

Progettando, infatti, in maniera unitaria ed organica i 300 CFU della laurea specialistica per l'insegnamento e i successivi CFU di tirocinio e di laboratorio nel biennio di formazione lavoro offriamo ai giovani due possibilità di percorso che valorizzano in modo rilevante l'orientamento e l'autorientamento.

La prima è per chi ha già maturato alla fine del Liceo la propria scelta all'insegnamento. In questo caso, anche impiegando la deroga di cui parla la lettera *b* dell'art. 5, sulla base del modello adottato per altre lauree abilitanti e a numero programmato come Medicina o Architettura, egli può distendere la propria preparazione su un quinquennio di laurea specialistica per l'insegnamento nel corso del quale si dosano con armonico equilibrio le componenti relative alla promozione della «cultura professionale specifica» e della «competenza professionale». Si può ipotizzare, con questa prima possibilità, un 1° anno comune, per esempio, agli altri curricula compresi nel corso di laurea che attiva la specialistica per l'insegnamento, così da consentire ai giovani la rete di protezione di un altro anno di moratoria decisionale che non comporta penalizzazioni nei passaggi. Dopo questo primo anno comune caratterizzato da un forte consolidamento dei saperi di base, si può immaginare un successivo doppio biennio che porta alla tesi abilitante finale. Nel caso in cui, poi, lo studente, per tante ragioni, intendesse interrompere il suo percorso, potrà sempre far valere i crediti acquisiti ai fini dell'acquisizione di altre lauree.

La seconda possibilità è per chi matura la decisione di iscriversi alla laurea specialistica per l'insegnamento solo dopo aver ottenuto una qualsiasi laurea (180 CFU). In questo caso, il fatto di aver definito in modo unitario i 300 CFU, consente un accertamento rigoroso ed organico (art. 5, lettera *c*) «dei requisiti minimi curricolari, individuati per ciascuna classe di abilitazione nel decreto di cui alla lettera *b*» e dell'«adeguatezza della personale preparazione dei candidati», requisiti ed adeguatezza che la norma pone come condizioni per l'accesso alla laurea specialistica per l'insegnamento come di ogni altra laurea specialistica.

La valorizzazione delle lauree specialistiche non per l'insegnamento. L'obiezione che la laurea specialistica per l'insegnamento svuoterebbe le altre lauree specialistiche (soprattutto umanistiche) e implicherebbe addirittura una torsione della natura scientifica dell'università, a parte l'obiezione che la laurea specialistica per l'insegnamento prende a proprio oggetto di studio proprio l'insegnamento di un determinato sapere e quindi è a pieno titolo coerente con la natura 'scientifica' dell'università, trova una falsificazione molto pragmatica.

Essa proviene dalla lettera f) dell'art. 5 del disegno di legge delega. Ipotizzare una carriera dell'insegnante in quanto insegnante, infatti, consente di pensare anche da noi a figure tipo il docente esperto. In pratica un docente che, dopo un certo numero di anni di ruolo, fa valere la sua ulteriore attività di ricerca scientifica nel dominio disciplinare di insegnamento. Chi meglio può assicurare il possesso di tale riconosciuta capacità di ricerca scientifica che una laurea specialistica disciplinare? Con al massimo 60 crediti, d'altra parte, la può acquisire chi ha la laurea specialistica per l'insegnamento. Oppure può valere l'inverso: chi viene da una laurea specialistica può accedere a quella per l'insegnamento, sempre con al massimo un debito di 60 crediti.

Di più: tutti gli insegnanti in servizio interessati a diventare docenti esperti sono stimolati ad acquisire lauree specialistiche disciplinari. Una platea enorme di potenziali 'clienti' per i prossimi decenni. Fra l'altro un'occasione ulteriore per l'università di allargare la base del reclutamento dei ricercatori anche tra il mondo della scuola, e per il mondo della scuola di riallacciare un rapporto con l'università purtroppo perduto in questi ultimi decenni.

PROFILO *dei* FABBISOGNI FORMATIVI/1 ANALISI *della* LEGGE N. 53

di ORAZIO NICEFORO

È dimostrato che l'efficacia delle leggi che introducono novità nei sistemi educativi nazionali – soprattutto in quelli che hanno una storia di forte centralizzazione come il nostro – dipende in misura decisiva dalla formazione culturale e professionale di coloro che tali novità sono chiamati a trasformare in azione formativa innovativa, metodologia appropriata, nuova prassi didattica.

In Italia, Paese a tradizione scolastica accentrata, le poche leggi importanti approvate nel dopoguerra dal Parlamento hanno incontrato difficoltà e resistenze proprio sul versante dell'acquisizione e condivisione delle innovazioni da parte degli insegnanti. Esemplare è stato il caso della riforma della scuola media del 1962, il cui parziale insuccesso – specie sul piano della riduzione della selezione e della dispersione – è stato dovuto anche all'insufficiente coinvolgimento dei docenti nelle iniziative di informazione, sensibilizzazione e aggiornamento delle loro competenze professionali.

Migliore esito ha avuto la riforma della scuola elementare (legge n. 148 del 1990) anche perché preceduta da anni di sperimentazione dei nuovi programmi, introdotti nel 1985, e accompagnata da un organico piano nazionale di aggiornamento, previsto dalla stessa legge.

L'esempio più recente di riforma fortemente innovativa, introdotta per via legislativa, è quello che riguarda l'esame di Stato conclusivo degli studi secondari (legge n. 425 del 1997). In questo caso, grazie anche alla disponibilità di nuove tecnologie comunicative (corsi televisivi di formazione a distanza via satellite, siti Internet del Ministero e del Cede, FAQ), gli insegnanti sono stati adeguatamente informati e formati. Decisiva è stata, però, anche la capillare azione di aggiornamento in presenza, sviluppata attraverso la formazione a cascata degli ispettori, dei capi d'istituto e dei docenti sulla base di Linee guida nazionali. Anche gli allievi, le loro famiglie e l'amministrazione periferica sono state destinatarie di specifiche iniziative.

A maggior ragione una riforma della portata di quella che reca il nome del ministro Moratti potrà avere successo – o registrare un insuccesso – in rapporto

alla efficacia delle iniziative che saranno realizzate nel campo della comunicazione sociale, e soprattutto in quello della formazione iniziale e in servizio dei docenti ai vari livelli di scuola.

Il riferimento obbligato di partenza, naturalmente, è al testo legislativo. Se ne propone qui una lettura analitica, punto per punto. Nelle tabelle che seguono vengono riportate

- **a sinistra** le disposizioni della legge, evidenziandone graficamente concetti chiave, obiettivi, punti di riferimento per l'attività degli insegnanti;
- **a destra** brevi commenti centrati sui corrispondenti fabbisogni di formazione dei docenti: di quelli che attualmente insegnano, che saranno comunque i protagonisti della riforma, e di quelli che si apprestano ad entrare nella scuola provenendo dal nuovo itinerario di formazione iniziale disegnato nell'art. 5 della legge.

Vengono qui commentate, in particolare, le trasformazioni che il profilo docente subirà a seguito dei nuovi compiti che la legge assegna agli insegnanti in materia di:

- educazione permanente
- funzioni di coordinamento e tutoraggio
- individuazione degli OF (Obiettivi Formativi) e delle UA (Unità di Apprendimento)
- predisposizione dei PSP (Piani di Studio Personalizzati)
- nuove modalità di programmazione e valutazione dell'apprendimento, delle competenze personali acquisite dagli allievi (portfolio), dei crediti in ingresso e in uscita dal sistema formativo
- valutazione della qualità del sistema educativo
- alternanza scuola-lavoro
- livelli essenziali di prestazione

Testo della legge	Commenti
<p>Art. 1 (Delega) 1. Al fine di favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione, il Governo è delegato ad adottare, entro ventiquattro mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge,</p>	<p><i>Comma fondamentale, che contiene in sintesi le finalità della scuola riformata: l'azione educativa del docente non può prescindere da una serie di vincoli/obiettivi:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>la valorizzazione della singola persona umana;</i> – <i>il rispetto dei ritmi dell'età evolutiva e delle differenze individuali;</i> – <i>la cooperazione con la famiglia;</i> – <i>le dinamiche progettuali a livello locale.</i> <p><i>Rispetto al passato, si nota uno spostamento del baricentro dell'attività docente dal rispetto del «programma» (uniforme, impersonale) alla valorizzazione dei</i></p>

nel rispetto delle **competenze costituzionali delle regioni e di comuni e province**, in relazione alle competenze conferite ai diversi soggetti istituzionali, e dell'**autonomia delle istituzioni scolastiche**, uno o più decreti legislativi per la definizione delle **norme generali** sull'istruzione e dei **livelli essenziali delle prestazioni** in materia di istruzione e di istruzione e formazione professionale.

3. Per la realizzazione delle finalità della presente legge, il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca predispone, entro novanta giorni dalla data di entrata in vigore della legge medesima, un **piano programmatico di interventi finanziari**, da sottoporre all'approvazione del Consiglio dei ministri, previa intesa con la Conferenza unificata di cui al citato decreto legislativo n. 281 del 1997, a sostegno:

- a) della riforma degli ordinamenti e degli interventi connessi con la loro attuazione e con lo sviluppo e la **valorizzazione dell'autonomia** delle istituzioni scolastiche;
- b) dell'istituzione del **Servizio nazionale di valutazione** del sistema scolastico;
- c) dello **sviluppo delle tecnologie multimediali** e della alfabetizzazione nelle tecnologie informatiche, nel pieno rispetto del principio di **pluralismo delle soluzioni informatiche** offerte dall'informazione tecnologica, al fine di incoraggiare e sviluppare le doti creative e collaborative degli studenti;
- d) dello sviluppo dell'**attività motoria e delle competenze ludico-sportive** degli studenti;

potenziali e degli stili di apprendimento individuali.

Ciò comporta una maggiore flessibilità nella individuazione degli obiettivi formativi, che devono essere personalizzati.

I livelli essenziali di prestazione sono riferiti alle istituzioni (es.: durata e tipologia dei corsi), non ai docenti o agli allievi.

Nel piano programmatico di finanziamento della riforma compaiono numerosi riferimenti ai nuovi compiti delle scuole e dei docenti:

- viene confermata la valorizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, in linea con il DPR 275/99 (Regolamento dell'autonomia);
- si specifica che il Servizio nazionale di valutazione riguarderà le prestazioni del sistema scolastico (es.: scuole, classi, aree geografiche, aree disciplinari) non le prestazioni dei docenti né quelle dei singoli allievi;
- si insiste sul rispetto del «pluralismo delle soluzioni informatiche»: il che significa che la scelta di tali soluzioni viene fatta rientrare nella sfera della «libertà di insegnamento»;
- il cenno alla «valorizzazione professionale» può significare il rilancio di forme di riconoscimento economico della qualità delle prestazioni individuali (occorrerà vedere se e come i sindacati saranno coinvolti);
- la formazione continua e l'aggiornamento sono istituzionalizzati: in pratica diventano obbligatori;
- i docenti (potenzialmente tutti) dovranno acquisire competenze specifiche in materia di orientamento, e soprattutto di sostegno alle fasce deboli della popolazione scolastica;

- e) della **valorizzazione professionale** del personale docente;
- f) delle iniziative di **formazione iniziale e continua** del personale;
- g) del concorso al rimborso delle spese di **autoaggiornamento** sostenute dai docenti;
- h) della valorizzazione professionale del personale amministrativo, tecnico ed ausiliario (ATA);
- i) degli interventi di **orientamento contro la dispersione scolastica** e per assicurare la realizzazione del diritto-dovere di istruzione e formazione;
- l) degli interventi per lo sviluppo dell'istruzione e **formazione tecnica superiore** e per l'**educazione degli adulti**;
- m) degli interventi di adeguamento delle strutture di edilizia scolastica.

Art. 2 (*Sistema educativo di istruzione e di formazione*)

1. I decreti di cui all'articolo 1 definiscono il sistema educativo di istruzione e di formazione, con l'osservanza dei seguenti principi e criteri direttivi:

- a) è promosso l'**apprendimento in tutto l'arco della vita** e sono assicurate a tutti **pari opportunità** di raggiungere elevati livelli culturali e di **sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali**, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle **dimensioni locale, nazionale ed europea**;
- b) sono promossi il conseguimento di una **formazione spirituale e morale, anche ispirata ai principi della Costituzione**, lo sviluppo della **coscienza storica** e di **appartenenza** alla comunità locale, alla comunità nazionale ed alla civiltà europea;

- *una parte dei docenti si specializzerà per insegnare nella formazione tecnica superiore e nella educazione degli adulti.*

L'art. 2 contiene l'architettura del nuovo sistema sia di istruzione che di istruzione e formazione (il «secondo canale»).

L'orizzonte nel quale si muove l'articolo è costantemente nazionale, anche quando si parla del canale professionale. Se ne deduce che le nuove competenze professionali dei docenti sono individuate con riferimento a regole, principi e obiettivi di livello nazionale. Ciò dovrebbe preludere al mantenimento di un unico stato giuridico dei docenti (contratto nazionale con eventuali accordi integrativi regionali e di scuola).

Le principali indicazioni che afferiscono ai compiti dei docenti sono le seguenti:

- *l'apprendimento (e quindi l'insegnamento) riguarda tutto l'arco della vita; tutti gli allievi dovranno imparare ad imparare, e una parte degli insegnanti si specializzerà nella formazione continua e permanente;*
- *nell'insegnamento di tutte le discipline dovranno essere tenute presenti le*

c) è assicurato a tutti il **diritto all'istruzione e alla formazione** per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una **qualifica** entro il diciottesimo anno di età; l'attuazione di tale diritto si realizza nel sistema di istruzione e in quello di istruzione e formazione professionale, secondo **livelli essenziali di prestazione** definiti su base nazionale a norma dell'articolo 117, secondo comma, lettera *m*, della Costituzione [...] e garantendo, attraverso adeguati interventi, **l'integrazione** delle persone in situazione di *handicap* a norma della legge 5 febbraio 1992, n. 104 [...];

d) il sistema educativo di istruzione e di formazione si articola nella scuola dell'infanzia, in un **primo ciclo** che comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, e in un **secondo ciclo** che comprende il sistema dei licei ed il sistema dell'istruzione e della formazione professionale;

e) la scuola dell'infanzia, di durata triennale, concorre all'**educazione e allo sviluppo affettivo, psicomotorio, cognitivo, morale, religioso e sociale** delle bambine e dei bambini promuovendone le **potenzialità** di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, e ad assicurare un'effettiva eguaglianza delle opportunità educative; nel rispetto della **primaria responsabilità educativa dei genitori**, essa contribuisce alla **formazione integrale** delle bambine e dei bambini e, nella sua autonomia e unitarietà didattica e pedagogica, realizza la **continuità educativa** con il complesso dei servizi all'infanzia e con la scuola primaria. È assicurata la generalizzazione dell'offerta formativa e la

valenze spirituali e morali, e quelle costituzionali di etica pubblica;

- *dovranno esser fatti riferimenti alla storia locale, nazionale ed europea per sviluppare il senso di appartenenza alla comunità ai vari livelli;*
- *il diritto all'istruzione e alla formazione per «almeno 12 anni» si realizza sia nel canale liceale che in quello professionale: in entrambi i casi i «livelli essenziali di prestazione» che le scuole e gli istituti devono assicurare (durata e tipologia dei corsi, ecc.: vedi commento all'art. 1) vengono definiti a livello nazionale. Se ne deduce che anche la funzione docente va pensata e ridefinita a tale livello.*

I punti e), f), g), h) riguardano i diversi livelli nei quali si articolano il sistema dell'istruzione e quello di istruzione e formazione. Le implicazioni per la funzione docente sono chiaramente deducibili dal testo e dal contesto generale:

- *la suddivisione in due cicli non comporta l'unificazione del primo (resta la distinzione in verticale tra scuola primaria-elementare e secondaria-media) e neppure del secondo (si stabilisce una chiara distinzione in orizzontale tra il canale liceale e quello professionale); ma la funzione docente, pur differenziandosi per contenuti e obiettivi, resta unica;*
- *la scuola dell'infanzia è parte integrante del sistema educativo, ma il docente dovrà rispettare la «primaria*

possibilità di frequenza della scuola dell'infanzia; alla scuola dell'infanzia possono essere iscritti secondo **criteri di gradualità** e in forma di **sperimentazione** le bambine e i bambini che compiono i 3 anni di età entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento, anche in rapporto all'introduzione di **nuove professionalità e modalità organizzative**;

f) il primo ciclo di istruzione è costituito dalla scuola primaria, della durata di cinque anni, e dalla scuola secondaria di primo grado della durata di tre anni. Ferma restando la specificità di ciascuna di esse, la scuola primaria è articolata in un **primo anno**, teso al raggiungimento delle strumentalità di base, e in **due periodi didattici biennali**; la scuola secondaria di primo grado si articola in un **biennio e in un terzo anno** che completa prioritariamente il percorso disciplinare ed assicura l'orientamento ed il raccordo con il secondo ciclo; nel primo ciclo è assicurato altresì il raccordo con la scuola dell'infanzia e con il secondo ciclo; è previsto che alla scuola primaria si iscrivano le bambine e i bambini che compiono i sei anni di età entro il 31 agosto; possono iscriversi anche le bambine e i bambini che li compiono entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento; la scuola primaria promuove, nel rispetto delle **diversità individuali**, lo sviluppo della **personalità**, ed ha il fine di far acquisire e sviluppare le **conoscenze e le abilità di base** fino alle prime sistemazioni logico-critiche, di fare apprendere i mezzi espressivi, ivi inclusa l'**alfabetizzazione in almeno una lingua** dell'Unione europea oltre alla lingua italiana, di porre le basi per l'**uti-**

responsabilità educativa dei genitori»: da stabilire l'esatta portata di questa dizione;

- *l'anticipo dell'età d'iscrizione alla scuola dell'infanzia avverrà in forma graduale e sperimentale, e sarà accompagnato dall'introduzione di «nuove professionalità»: da stabilire se si tratterà di figure professionali nuove o di nuove funzioni da assegnare ai docenti, o ad una parte di essi;*
- *l'anticipo dell'età di iscrizione alla scuola primaria è semplicemente disposto (come possibilità): non si parla di gradualità né di sperimentazione;*
- *la scansione del primo ciclo è del tipo 1+2+2+2+1;*
- *i bienni sono costituiti in «periodi didattici»: la valutazione si fa alla fine del biennio;*
- *non è previsto un esame alla fine dei primi cinque anni;*
- *il terzo anno della scuola secondaria di primo grado completa «prioritariamente» i percorsi disciplinari (come prima della riforma);*
- *per la scuola primaria si pone l'accento sul rispetto delle diversità individuali: la didattica va differenziata e personalizzata anche se con riferimento a «conoscenze e abilità di base», indicate a livello nazionale;*
- *viene indicata come finalità principale, accanto alle altre, quella di «educare ai principi fondamentali della convivenza civile»: non si tratta di una disciplina a sé, ma di una valenza che tutte le discipline dovranno possedere (moduli specifici);*

lizzazione di metodologie scientifiche nello studio del mondo naturale, dei suoi fenomeni e delle sue leggi, di **valorizzare le capacità relazionali** e di **orientamento** nello spazio e nel tempo, di educare ai **principi fondamentali della convivenza civile**;

la **scuola secondaria di primo grado**, attraverso le **discipline** di studio, è finalizzata alla crescita delle capacità autonome di studio ed al rafforzamento delle attitudini alla **interazione sociale**; organizza ed accresce, anche attraverso l'**alfabetizzazione e l'approfondimento nelle tecnologie informatiche**, le conoscenze e le abilità, anche in relazione alla **tradizione culturale** e alla evoluzione sociale, culturale e scientifica della realtà contemporanea; è caratterizzata dalla **diversificazione didattica e metodologica** in relazione allo sviluppo della personalità dell'allievo; cura la dimensione sistematica delle discipline; sviluppa progressivamente le competenze e le capacità di scelta corrispondenti alle **attitudini e vocazioni** degli allievi; fornisce strumenti adeguati alla prosecuzione delle attività di istruzione e di formazione; introduce lo studio di una **seconda lingua dell'Unione europea**; aiuta ad orientarsi per la successiva scelta di istruzione e formazione; il primo ciclo di istruzione si conclude con un **esame di Stato**, il cui superamento costituisce titolo di accesso al sistema dei licei e al sistema dell'istruzione e della formazione professionale;

g) il secondo ciclo, finalizzato alla **crescita educativa, culturale e professionale** dei giovani attraverso il **sapere, il fare e l'agire**, e la riflessione critica su di essi, è finalizzato a

- *nella scuola secondaria di primo grado compaiono le «discipline», ma si pone l'accento anche sulla diversificazione didattica e metodologica, da porre in relazione con lo sviluppo delle diverse attitudini e vocazioni degli allievi: ciò comporta per i docenti di tutte le discipline la necessità di rendere il loro insegnamento più flessibile, modulare e personalizzato; la nozione di «classe», legata a programmi disciplinari rigidi, cede il passo a quella di «unità di apprendimento», che può comportare forme di raggruppamento degli allievi, diverse da quella della classe tradizionale, funzionali alle diverse caratteristiche e potenzialità degli allievi;*
- *si mantiene l'esame di Stato alla fine degli otto anni del primo ciclo, ma in un contesto nel quale la funzione di verifica dell'orientamento e dei risultati dell'itinerario formativo personalizzato sembra prevalere su quella della valutazione delle conoscenze e abilità acquisite.*

Compare qui la distinzione tra il sistema dei licei e quello professionale, ma il «Profilo educativo, culturale e professionale» (PECUP) del secondo ciclo è comune, come comune è il riferimento alla triade «sapere, fare e agire», che richiama quella del rapporto Faure

sviluppare l'**autonoma capacità di giudizio** e l'esercizio della **responsabilità personale e sociale**; in tale ambito, viene anche curato lo sviluppo delle conoscenze relative all'uso delle nuove tecnologie; il secondo ciclo è costituito dal sistema dei licei e dal sistema dell'istruzione e della formazione professionale; dal compimento del quindicesimo anno di età i diplomi e le qualifiche si possono conseguire in **alternanza scuola-lavoro** o attraverso l'apprendistato; il **sistema dei licei** comprende i licei artistico, classico, economico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico, tecnologico, delle scienze umane; i licei artistico, economico e tecnologico si articolano in indirizzi per corrispondere ai diversi fabbisogni formativi; i licei hanno durata quinquennale; l'attività didattica si sviluppa in due **periodi biennali e in un quinto anno che prioritariamente completa il percorso disciplinare** e prevede altresì l'approfondimento delle conoscenze e delle abilità caratterizzanti il **profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi**; i licei si concludono con un **esame di Stato** il cui superamento rappresenta titolo necessario per l'accesso all'università e all'alta formazione artistica, musicale e coreutica; l'ammissione al quinto anno dà accesso all'istruzione e formazione tecnica superiore;

h) ferma restando la competenza regionale in materia di formazione e istruzione professionale, i percorsi del sistema dell'istruzione e della formazione professionale realizzano profili educativi, culturali e professionali, ai quali conseguono **titoli e qualifiche professionali di diffe-**

degli anni Settanta («sapere, saper fare, saper essere»). Anche le finalità che i docenti devono perseguire attraverso l'attività didattica sono comuni: lo sviluppo di autonome capacità di giudizio e la crescita della responsabilità personale e sociale.

Ciò rafforza l'idea che per molti aspetti il ruolo sociale e professionale dei docenti che insegneranno nei due diversi «sistemi» (o «canali», come molti li chiamano) sarà lo stesso. Da verificare, comunque, sarà la portata effettiva di questo principio in termini di mantenimento di classi di concorso nazionali, mobilità dei docenti tra i due canali, contenuti, obiettivi e metodi della formazione continua.

Ciò premesso, le caratteristiche del sistema dei licei appaiono assai meglio profilate di quelle dei percorsi professionali, per la cui strutturazione e organizzazione è riaffermata (anche con riferimento al nuovo art. 117 della Costituzione) la competenza regionale. La previsione legislativa che i licei artistico, economico e tecnologico si articolino in indirizzi fa supporre tuttavia una certa continuità di tali licei con l'attuale istruzione artistica, tecnica, e in parte anche professionale.

Il sistema dei licei presenta le seguenti caratteristiche:

- scansione 2+2+1;
- bienni costituiti in «periodi», con valutazione, alla fine di ciascuno di essi, ai fini dell'ammissione al periodo o all'anno successivo;
- mantenimento dell'esame di Stato,

rente livello, valevoli su tutto il territorio nazionale se rispondenti ai livelli essenziali di prestazione di cui alla lettera c; le modalità di accertamento di tale rispondenza, anche ai fini della spendibilità dei predetti titoli e qualifiche nell'Unione europea, sono definite con il regolamento di cui all'articolo 7, comma 1, lettera c; i titoli e le qualifiche costituiscono condizione per l'accesso all'istruzione e formazione tecnica superiore, fatto salvo quanto previsto dall'articolo 69 della legge 17 maggio 1999, n. 144; i titoli e le qualifiche conseguiti al termine dei **percorsi del sistema dell'istruzione e della formazione professionale di durata almeno quadriennale** consentono di sostenere l'esame di Stato, utile anche ai fini degli accessi all'università e all'alta formazione artistica, musicale e coreutica, previa frequenza di **apposito corso annuale**, realizzato d'intesa con le università e con l'alta formazione artistica, musicale e coreutica, e ferma restando la possibilità di sostenere, come privatista, l'esame di Stato anche senza tale frequenza;

i) è assicurata e assistita la possibilità di **cambiare indirizzo** all'interno del sistema dei licei, nonché di passare dal sistema dei licei al sistema dell'istruzione e della formazione professionale, e viceversa, mediante **apposite iniziative didattiche, finalizzate all'acquisizione di una preparazione adeguata alla nuova scelta**; la frequenza positiva di qualsiasi segmento del secondo ciclo comporta l'acquisizione di **crediti certificati** che possono essere fatti valere, anche ai fini della ripresa degli studi eventualmente interrotti, nei passaggi tra i diversi

che si svolgerà con modalità invariate (commissioni interne con presidente esterno) ma che prevederà anche prove predisposte e gestite dall'Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione, sulla base degli obiettivi specifici di apprendimento (si veda il commento all'art. 3). La nuova «maturità» accerterà dunque anche la preparazione raggiunta dagli allievi con riferimento agli «obiettivi specifici di apprendimento», che sono nazionali e impersonali. I docenti, che valuteranno gli allievi, in sede di maturità, sulla base degli obiettivi formativi individuati nei «Piani di studio personalizzati», dovranno tuttavia tener conto delle prove del SNV (test e altri strumenti valutativi oggettivi), e non potranno non preparare gli allievi anche al loro superamento.

Il sistema dell'istruzione e formazione professionale non è chiaramente definito, ma dovrà rispettare i «livelli essenziali di prestazione» (durata, tipologie, conoscenze e abilità in uscita, correlate al PECUP) per conferire validità nazionale alle qualifiche e ai titoli rilasciati. Ciò si riverbererà certamente sull'attività dei docenti e sulla loro formazione.

Tra le regole di sistema, che si riferiscono all'intero secondo ciclo, fondamentali sono quelle che riguardano la circolarità e la cumulabilità delle esperienze di apprendimento, nella prospettiva dell'educazione permanente (lifelong learning). Ciò significa che i docenti

percorsi di cui alle lettere *g* e *h*; nel secondo ciclo, **esercitazioni pratiche, esperienze formative e stage** realizzati in Italia o all'estero anche con periodi di inserimento nelle realtà culturali, sociali, produttive, professionali e dei servizi, sono riconosciuti con specifiche certificazioni di competenza rilasciate dalle istituzioni scolastiche e formative; i licei e le istituzioni formative del sistema dell'istruzione e della formazione professionale, d'intesa rispettivamente con le università, con le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica e con il sistema dell'istruzione e formazione tecnica superiore, stabiliscono, con riferimento all'ultimo anno del percorso di studi, **specifiche modalità per l'approfondimento delle conoscenze e delle abilità richieste per l'accesso** ai corsi di studio universitari, dell'alta formazione, ed ai percorsi dell'istruzione e formazione tecnica superiore;

l) i **piani di studio personalizzati**, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, contengono un **nucleo fondamentale, omogeneo su base nazionale**, che rispecchia la cultura, le tradizioni e l'identità nazionale, e prevedono una quota, riservata alle regioni, relativa agli aspetti di interesse specifico delle stesse, anche collegata con le realtà locali. (*Commenti*)

Art. 3 (*Valutazione degli apprendimenti e della qualità del sistema educativo di istruzione e di formazione*)

1. Con i decreti di cui all'articolo 1 sono dettate le norme generali sulla valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione e degli apprendimenti degli studenti, con

dovranno attrezzarsi, sul piano professionale, per:

- *predisporre e gestire le «iniziative didattiche» a sostegno dei passaggi all'interno e tra i sistemi;*
- *valutare i crediti certificati posseduti dagli allievi che desiderano reinserirsi nei percorsi educativi formali;*
- *organizzare, nel secondo ciclo, esercitazioni pratiche, esperienze formative e di stage, valutandone la ricaduta formativa;*
- *organizzare, concordandole con le università e la formazione tecnica superiore, «specifiche modalità di approfondimento delle conoscenze e delle abilità» utili ai fini dell'accesso agli studi ulteriori (presumibilmente formando sottogruppi e apposite unità di apprendimento).*

Un po' anomalo appare il punto l, che sembra riferirsi solo alle «istituzioni scolastiche» (e non anche ai percorsi del canale professionale), e vincolare quindi solo gli insegnanti del sistema di istruzione.

Un apposito decreto legislativo stabilirà «norme generali» (si tratterà dunque di linee essenziali, rispettose dell'autonomia delle scuole e dei docenti) in materia di valutazione. Ma forse occorrerà

l'osservanza dei seguenti principi e criteri direttivi:

a) la **valutazione, periodica e annuale**, degli apprendimenti e del **comportamento** degli studenti del sistema educativo di istruzione e di formazione, e la **certificazione delle competenze** da essi acquisite, sono affidate ai docenti delle istituzioni di istruzione e formazione frequentate; agli stessi docenti è affidata la **valutazione dei periodi didattici** ai fini del passaggio al periodo successivo; il miglioramento dei processi di apprendimento e della relativa valutazione, nonché la continuità didattica, sono assicurati anche attraverso una **congrua permanenza dei docenti nella sede** di titolarità;

b) ai fini del progressivo miglioramento e dell'armonizzazione della qualità del sistema di istruzione e di formazione, l'Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione effettua **verifiche periodiche e sistematiche** sulle conoscenze e abilità degli studenti e sulla **qualità complessiva dell'offerta formativa** delle istituzioni scolastiche e formative; in funzione dei predetti compiti vengono rideterminate le funzioni e la struttura del predetto Istituto;

c) l'esame di Stato conclusivo dei cicli di istruzione considera e valuta le **competenze** acquisite dagli studenti nel corso e al termine del ciclo e si svolge su **prove** organizzate dalle commissioni d'esame e su prove predisposte e gestite dall'Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione, sulla base degli **obiettivi specifici di apprendimento** del corso ed in relazione alle discipline di insegnamento dell'ultimo anno.

più di un decreto perché l'art. 3 interviene su tre distinte materie:

- *la valutazione periodica e annuale degli apprendimenti e del comportamento degli studenti (qualcosa di più e di diverso dalla «condotta») e – novità – la certificazione delle competenze da essi acquisite: presumibilmente la valutazione delle «competenze» non coinciderà con quella delle singole discipline, e dovrà tradursi in appositi indicatori e descrittori; lo stesso decreto dovrebbe disciplinare la valutazione dei periodi didattici (bienni o singoli anni) ai fini del passaggio al periodo successivo. Si ricorda che la scansione alterna anni e bienni con la seguente successione: 2+2+1 (primaria) +2+1 (secondaria di primo grado) +2+2+1 (licei). Per i percorsi professionali è probabile che vengano adottate disposizioni specifiche, previa intesa con le Regioni, ma esse dovranno tener conto del carattere unitario del secondo ciclo, e agevolare i passaggi tra i due sottosistemi che lo costituiscono;*
- *la riorganizzazione dell'attuale INVALSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione), che si occuperà anche del canale professionale;*
- *l'ulteriore revisione dell'esame di maturità: le commissioni tutte interne, con presidente esterno, sono confermate, ma l'esame comprenderà anche prove esterne, predisposte e gestite (cioè valutate) dall'INVALSI.*

Da notare che l'art. 3 modifica la disciplina dei trasferimenti: non saranno più annuali, ma almeno biennali o forse (il punto a parla di «congrua permanenza») triennali.

Art. 4

(Alternanza scuola-lavoro)

1. Fermo restando quanto previsto dall'articolo 18 della legge 24 giugno 1997, n. 196, al fine di assicurare agli studenti che hanno compiuto il quindicesimo anno di età la possibilità di realizzare i corsi del secondo ciclo in alternanza scuola-lavoro, come **modalità di realizzazione del percorso formativo progettata, attuata e valutata dall'istituzione scolastica e formativa** in collaborazione con le imprese, con le rispettive associazioni di rappresentanza e con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, che assicuri ai giovani, oltre alla conoscenza di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro, il Governo è delegato ad adottare, entro il termine di ventiquattro mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge e ai sensi dell'articolo 1, commi 2 e 3, della legge stessa, un **apposito decreto legislativo** su proposta del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro del lavoro e delle politiche sociali e con il Ministro delle attività produttive, d'intesa con la Conferenza unificata di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, sentite le associazioni maggiormente rappresentative dei datori di lavoro, nel rispetto dei seguenti principi e criteri direttivi:

a) svolgere l'intera formazione dai 15 ai 18 anni, attraverso **l'alternanza di periodi di studio e di lavoro**, sotto la **responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa**, sulla base di convenzioni con imprese o con le rispettive associazioni di rappresentanza o con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, o

L'alternanza scuola-lavoro di cui parla questo articolo è l'alternanza formativa, nettamente distinta da quella lavorativa (apprendistato): la prima ha il suo baricentro nel sistema di istruzione e formazione, ed è una modalità di studio e apprendimento diversa da quella ordinaria (si realizza in parte in ambiente di lavoro) ma afferente ai normali corsi del secondo ciclo; la seconda è una forma particolare di contratto di lavoro, che prevede che una parte del tempo (da 120 a 240 ore all'anno) sia destinata ad attività formative.

Ai docenti si richiedono nuove competenze:

- *capacità di progettare (o coprogettare con le imprese) i piani di studio in alternanza;*
- *capacità di gestire, anche in posizione di tutor, le azioni formative che si svolgono in alternanza, e la loro interazione con la parte del PSP che si svolge a scuola;*
- *capacità di valutare gli apprendimenti e le competenze acquisite dagli allievi in alternanza.*

È realistico ritenere che l'alternanza studio-lavoro troverà spazio adeguato e significativo più nei percorsi professionali che in quelli liceali, ma la legge non pone limitazioni: anche i docenti dei licei dovranno saper progettare, attuare e valutare azioni che si svilupperanno fuori della aule scolastiche, in collaborazione con le imprese.

Il comma 2, aggiunto al testo in un secondo momento (non c'era nel disegno di legge iniziale), sembra per la verità circoscrivere gli effetti di ampliamento della

con enti pubblici e privati ivi inclusi quelli del terzo settore, disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di **tirocinio** che non costituiscono rapporto individuale di lavoro. Le istituzioni scolastiche, nell'ambito dell'alternanza scuola-lavoro, possono collegarsi con il sistema dell'istruzione e della formazione professionale ed assicurare, a domanda degli interessati e d'intesa con le Regioni, la frequenza negli istituti d'istruzione e formazione professionale di **corsi integrati** che prevedano **piani di studio progettati d'intesa fra i due sistemi**, coerenti con il corso di studi e realizzati con il concorso operatori di ambedue i sistemi;

b) fornire indicazioni generali per il reperimento e l'assegnazione delle risorse finanziarie necessarie alla realizzazione dei percorsi di alternanza, ivi compresi gli incentivi per le imprese, la valorizzazione delle imprese come luogo formativo e **l'assistenza tutoriale**;

c) indicare le modalità di **certificazione** dell'esito positivo del tirocinio e di **valutazione dei crediti formativi** acquisiti dallo studente.

2. I compiti svolti dal **docente incaricato dei rapporti con le imprese e del monitoraggio degli allievi** che si avvalgono dell'alternanza scuola-lavoro sono riconosciuti nel quadro della valorizzazione della professionalità del personale docente.

Art. 5 (Formazione degli insegnanti)

1. Con i decreti di cui all'articolo 1 sono dettate norme sulla **formazione iniziale** dei docenti della scuola dell'infanzia, del primo ciclo e del secon-

professionalità docente alla sola figura del docente incaricato di mantenere i rapporti con le imprese e di «monitorare» gli allievi che scelgono l'alternanza. Si tratterebbe di una lettura riduttiva della potenziale riprofessionalizzazione erga omnes comportata da questo articolo della legge, che apre una finestra sull'ampliamento e la diversificazione non solo degli ambienti e delle opportunità educative ma anche della stessa funzione docente.

Da notare che l'alternanza potrebbe realizzarsi, oltre che in collaborazione con le imprese (e quindi in ambiente di lavoro, tramite il tirocinio) anche attraverso piani di studio che prevedano l'integrazione tra corsi liceali e corsi professionali (e quindi in ambiente che resta sempre istituzionalmente educativo). Anche in questo caso si deve prevedere l'acquisizione, da parte dei docenti interessati, di ulteriori competenze di carattere progettuale e valutativo.

Sul versante delle imprese, intese come «luogo formativo», emerge la necessità che esse si dotino di figure di formatori-tutor, simmetriche ai docenti delle scuole e degli istituti, in grado di dialogare sul piano professionale con questi ultimi. Un tema privilegiato del dialogo sarà quello della certificazione del tirocinio e dei crediti formativi così acquisiti dagli allievi.

La formazione iniziale dei docenti di tutti i tipi di scuola, da quella dell'infanzia ai percorsi di istruzione e formazione professionale (la legge parla di

do ciclo, nel rispetto dei seguenti principi e criteri direttivi:

- a) la formazione iniziale è di **pari dignità** per tutti i docenti e si svolge nelle università presso i corsi di **laurea specialistica**, il cui accesso è programmato ai sensi dell'articolo 1, comma 1, della legge 2 agosto 1999, n. 264, e successive modificazioni. La programmazione degli accessi ai corsi stessi è determinata ai sensi dell'articolo 3 della medesima legge, sulla base della previsione dei posti effettivamente disponibili, per ogni ambito regionale, nelle istituzioni scolastiche;
- b) con uno o più decreti, adottati ai sensi dell'articolo 17, comma 95, della legge 15 maggio 1997, n. 127, anche in deroga alle disposizioni di cui all'articolo 10, comma 2, e all'articolo 6, comma 4, del regolamento di cui al decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509, sono individuate le classi dei corsi di laurea specialistica, anche interfacoltà o interuniversitari, finalizzati anche alla formazione degli insegnanti di cui alla lettera a del presente comma. Per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria di primo grado e del secondo ciclo le classi predette sono individuate con riferimento all'insegnamento delle discipline impartite in tali gradi di istruzione e con **preminenti finalità di approfondimento disciplinare**. I decreti stessi disciplinano le attività didattiche attinenti **l'integrazione scolastica degli alunni in condizione di handicap**; la formazione iniziale dei docenti può prevedere *stage* all'estero;
- c) l'accesso ai corsi di laurea specialistica per la formazione degli insegnanti è subordinato al possesso dei

«secondo ciclo»), viene integralmente unificata, secondo il modello cosiddetto 3+2 che ha ispirato la recente riforma degli ordinamenti universitari, peraltro ancora in via di assestamento.

- L'accesso al biennio per il conseguimento della laurea specialistica sarà programmato, e il numero degli ammessi ai corsi dipenderà da un dato previsionale sul fabbisogno futuro di insegnanti, individuato per ambiti regionali (questo riferimento sembra un implicito invito agli aspiranti docenti ad iscriversi alle università situate nelle regioni dove si prevede che ci saranno «posti effettivamente disponibili»).
- La domanda di iscrizione al biennio di specializzazione sarà condizione necessaria ma non sufficiente per accedere ai corsi: la legge dispone che gli aspiranti docenti abbiano sostenuto determinati esami durante gli studi precedenti (laurea triennale), e che le università, inoltre, possano verificare l'adeguatezza della preparazione dei candidati: un autentico percorso ad ostacoli.
- La formazione degli insegnanti della scuola secondaria di primo grado e del secondo ciclo (compresi i percorsi di istruzione e formazione professionale) dovrà avere un «preminente» carattere di approfondimento disciplinare. Il fatto che altrettanto non si dica per i futuri docenti della scuola dell'infanzia e primaria sembra sottintendere che nella loro formazione ci sarà un maggiore spazio per la dimensione psico-pedagogica.
- Nella formazione di tutti gli insegnanti ci sarà uno spazio per il tema dell'integrazione scolastica

requisiti minimi curricolari, individuati per ciascuna classe di abilitazione nel decreto di cui alla lettera *b* e all'adeguatezza della personale preparazione dei candidati, verificata dagli atenei;

d) l'esame finale per il conseguimento della laurea specialistica di cui alla lettera *a* ha valore abilitante per uno o più insegnamenti individuati con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca;

e) coloro che hanno conseguito la laurea specialistica di cui alla lettera *a*, ai fini dell'accesso nei ruoli organici del personale docente delle istituzioni scolastiche, svolgono, previa stipula di appositi contratti di formazione lavoro, **specifiche attività di tirocinio**. A tale fine e per la gestione dei corsi di cui alla lettera *a*, le università, sentita la direzione scolastica regionale, definiscono nei regolamenti didattici di ateneo l'istituzione e l'organizzazione di **apposite strutture di ateneo o d'interateneo per la formazione degli insegnanti**, cui sono affidati, sulla base di convenzioni, anche i rapporti con le istituzioni scolastiche;

f) le strutture didattiche di ateneo o d'interateneo di cui alla lettera *e* promuovono e governano i **centri di eccellenza per la formazione permanente** degli insegnanti, definiti con apposito decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca;

g) le strutture di cui alla lettera *e* curano anche la formazione in servizio degli insegnanti interessati ad assumere **funzioni di supporto, di tutorato e di coordinamento** dell'attività educativa, didattica e gestionale delle istituzioni scolastiche e formative.

[...]

degli alunni in situazione di handicap.

- *Il titolo conseguito a conclusione del biennio di specializzazione avrà valore abilitante (attualmente solo il corso di laurea quadriennale in scienze della formazione primaria dà un titolo abilitante: gli altri laureati devono frequentare le SSIS, destinate a scomparire con l'avvento dei bienni di specializzazione).*
- *L'accesso ai ruoli organici (incarico a tempo indeterminato) sarà collegato ad attività di tirocinio, organizzate (come avviene in altri Paesi) dalle università in collaborazione con le direzioni scolastiche regionali.*
- *Le stesse strutture universitarie che organizzeranno le attività di tirocinio si occuperanno anche della formazione in servizio (permanente) dei docenti di ruolo promuovendo appositi «centri di eccellenza» (chissà perché «di eccellenza»: ce ne saranno altri non eccellenti?).*
- *Il punto g segna una autentica svolta (almeno sulla carta) per la figura professionale dell'insegnante, perché finalizza la formazione in servizio anche alla preparazione dei docenti interessati a svolgere funzioni ulteriori, intermedie o di staff, rispetto a quelle del solo insegnamento. Anche in questo caso il legislatore si è ispirato all'esperienza di altri Paesi, dove la progressione di carriera è legata all'acquisizione, in genere certificata dalle università, di nuove competenze professionali.*

Art. 7*(Disposizioni finali e attuative)*

1. Mediante uno o più regolamenti da adottare a norma dell'articolo 117, sesto comma, della Costituzione e dell'articolo 17, comma 2, della legge 23 agosto 1988, n. 400, sentite le Commissioni parlamentari competenti, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, si provvede:

- a) alla individuazione del **nucleo essenziale dei piani di studio scolastici** per la quota nazionale relativamente agli obiettivi specifici di apprendimento, alle discipline e alle attività costituenti la quota nazionale dei piani di studio, agli orari, ai **limiti di flessibilità** interni nell'organizzazione delle discipline;
- b) alla determinazione delle modalità di **valutazione dei crediti** scolastici;
- c) alla definizione degli **standard minimi formativi**, richiesti per la spendibilità nazionale dei titoli professionali conseguiti all'esito dei percorsi formativi, nonché per i **passaggi** dai percorsi formativi ai percorsi scolastici.

2. Le norme regolamentari di cui al comma 1, lettera c, sono definite previa **intesa con la Conferenza permanente** per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province autonome, di cui al decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281.

3. Il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca presenta ogni tre anni al Parlamento una relazione sul sistema educativo di istruzione e di formazione professionale.

[...]

8. Con periodicità annuale, il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca ed il Ministero dell'economia e

Le disposizioni finali contengono importanti indicazioni sulle modalità di definizione dei piani di studio ai quali le scuole dovranno attenersi, trattandosi di «livelli essenziali di prestazione» obbligatori: saranno stabiliti dal Governo, tramite regolamenti:

- *il nucleo essenziale dei piani di studio – costituito da discipline, obiettivi specifici di apprendimento e «attività» (come i LARSA) – per la quota (non quantificata) di interesse nazionale;*
- *gli orari complessivi (quota nazionale più quota regionale);*
- *i limiti di flessibilità tra discipline (il DPR 275/1999, regolamento dell'autonomia, stabilisce il limite massimo del 15% di decremento orario per ciascuna disciplina e attività interessata);*
- *le modalità di valutazione (nonché, presumibilmente, di certificazione) dei crediti scolastici, cioè dei crediti acquisiti dagli studenti che escono dalla scuola;*
- *previa intesa con la Conferenza unificata Stato-Regioni, gli standard minimi formativi richiesti per il riconoscimento nazionale dei titoli (qualifiche e diplomi) rilasciati agli studenti a conclusione dei percorsi professionali e per i passaggi da questi ultimi ai percorsi scolastici (i passaggi in senso inverso sono previsti dall'art. 2, punto i.*

Da notare il fatto che il comma 1 di questo articolo ribadisce il rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche

delle finanze procedono alla verifica delle occorrenze finanziarie, in relazione alla graduale attuazione della riforma, a fronte delle somme stanziare annualmente in bilancio per lo stesso fine. Le eventuali maggiori spese dovranno trovare copertura ai sensi dell'articolo 11-ter, comma 7, della legge 5 agosto 1978, n. 468, e successive modificazioni.

9. Il Ministro dell'economia e delle finanze è autorizzato ad apportare con propri decreti le occorrenti variazioni di bilancio.

10. La legge 10 febbraio 2000, n. 30, è abrogata.

11. La legge 20 gennaio 1999, n. 9, è abrogata.

(e, presumibilmente, anche di quelle formative che fanno organicamente parte del secondo ciclo). Ciò dovrebbe comportare, per esempio, che la flessibilità curricolare del 15% si applica al 100% dei piani di studio, cioè all'insieme della quota nazionale e di quella regionale dei percorsi scolastici.

I commi 8 e 9 costituiscono la «garanzia» chiesta dal ministro Tremonti al ministro Moratti sul controllo delle spese connesse alla graduale attuazione della riforma. Il rischio è che vengano comprese le spese legate agli aspetti più innovativi della riforma (es. LARSA, educazione lungo tutto l'arco della vita, alternanza), e soprattutto quelle necessarie per una adeguata formazione dei docenti in servizio.

PROFILO *dei* FABBISOGNI FORMATIVI/2 *I* DESTINATARI *degli* INTERVENTI

di SERGIO GOVI

I processi di informazione e formazione del personale scolastico per l'attuazione della riforma comportano interventi differenziati nel tempo con individuazione mirata dei settori da coinvolgere.

Sono pertanto due i livelli di intervento: il primo, da attuare nel breve-medio periodo, è quello dell'informazione generalizzata sulla legge 53/2003 e sulla sua «filosofia» di sistema; il secondo, immediatamente successivo, specifico e mirato ai destinatari, è quello della formazione del personale sulla nuova funzione docente, sui piani di studio, sulla organizzazione degli interventi educativi e su tutto quanto attiene, all'interno di ogni singolo settore dell'istruzione, all'esercizio completo della nuova funzione.

I DESTINATARI CERTI E QUELLI POSSIBILI

Primi destinatari dell'intervento formativo per la riforma sono i docenti con contratto a tempo indeterminato in servizio nelle istituzioni scolastiche autonome, i quali raggiungono la dimensione ragguardevole di oltre 724 mila unità, calcolata al termine dell'anno scolastico 2002-2003.

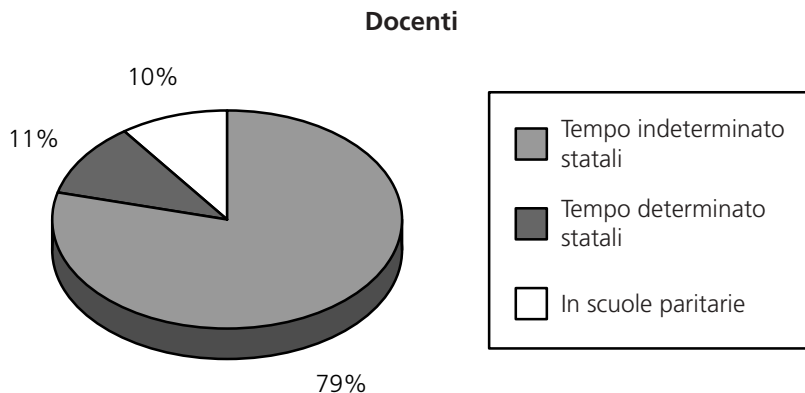
	Infanzia	Primaria	Educatori	Secondaria I gr.	Superiore	TOTALE
Docenti a tempo indeterminato	78.325	241.721	1.957	170.772	231.364	724.139

Nella individuazione dei destinatari degli interventi di aggiornamento e di formazione per la riforma c'è una pregiudiziale da risolvere che riguarda una quota consistente di persone che, normalmente, non viene considerata all'interno delle misure di accompagnamento previste per realizzare processi innovativi.

Ci riferiamo innanzitutto agli insegnanti con contratto a tempo determinato annuale o fino al termine delle attività didattiche, nonché ai docenti delle scuole paritarie.

Gli uni e gli altri, pur a diverso titolo, sono chiamati a corrispondere direttamente agli obiettivi della riforma con un coinvolgimento personale che, sostanzialmente, non è diverso da quello che riguarda il personale docente con contratto a tempo indeterminato.

Vi è da osservare che, nell'insieme, gli uni e gli altri, raggiungono una cifra di circa 200 mila unità, che, all'interno dell'universo dei docenti del sistema d'istruzione pubblico (statale e paritario), è pari a circa il 22% del totale.



Il personale con contratto a tempo determinato, annuale o fino al termine delle attività, costituisce nell'insieme, pur in una condizione di precarietà, un'entità non indifferente che, per l'anno scolastico 2002-2003, si è attestata al di sopra delle 100 mila unità.

L'iscrizione alle graduatorie permanenti fa di questo personale il futuro certo della scuola. Investire su di loro in termini di formazione è certamente un'opportunità da non trascurare.

	Infanzia	Primaria	Educatori	Secondaria I gr.	Superiore	TOTALE
Docenti a tempo determinato annuale	4.469	8.196	218	6.384	7.247	26.514
Docenti a tempo determinato al termine di attività didattiche	5.337	18.473	120	20.836	34.107	78.873
Totale docenti a tempo determinato	10.806	26.669	338	27.220	41.354	105.387

La legge 62/2000 sulla parità scolastica, nel comprendere all'interno del sistema di istruzione nazionale anche le scuole a gestione non statale, ha conferito loro,

con il riconoscimento di pari dignità istituzionale, una pari responsabilità nella definizione di piani dell'offerta formativa conformi agli ordinamenti e alle disposizioni vigenti.

L'obbligo di conformarsi agli ordinamenti scolastici e alle disposizioni vigenti comporta ovviamente la necessità di attuare e sostenere anche la riforma definita dalla legge 53/2003.

Complessivamente sono circa 95 mila gli insegnanti di scuole paritarie che saranno coinvolti nel processo di innovazione e di formazione.

	Infanzia	Primaria	Secondaria I gr.	Superiore	TOTALE
Docenti scuole paritarie	39.575	12.615	8.750	34.141	95.081

L'onere degli interventi formativi nei loro riguardi è questione particolare che compete al livello politico. La necessità che comunque vi si provveda è conseguenza della natura stessa della parità riconosciuta alle istituzioni presso cui prestano servizio.

L'ORDINE DEGLI INTERVENTI

Teoricamente non vi dovrebbe essere un prima o un dopo, perché l'urgenza di conoscere e di condividere è di tutti. Tuttavia, sono i **dirigenti scolastici** i primi ad essere impegnati per il processo di informazione e formazione sulla riforma; e, tra di loro, sono quelli preposti alle istituzioni scolastiche della fascia del primo ciclo di istruzione quelli da coinvolgere prioritariamente.

Tra di dirigenti quasi il 20% è attualmente in posizione di incarico con prevalente destinazione all'immissione in ruolo definitiva. La distinzione tra titolari e incaricati è, in questa sede, irrilevante.

I dirigenti preposti attualmente ad istituzioni scolastiche sono 10.788, di cui circa tre quarti (7.586 unità) nell'area del primo ciclo di istruzione.

	<i>Circoli didattici</i>	<i>Istituti comprensivi</i>	<i>Scuole medie</i>	<i>Istituti superiori</i>	TOTALE
Dirigenti scolastici	2.691	3.300	1.595	3.202	10.788

Considerata la prevedibile sequenza di attuazione graduale della legge di riforma, nella prima fase di intervento potrebbe essere opportuno coinvolgere i 5.991 dirigenti preposti rispettivamente ai circoli didattici (2.691 unità) e agli istituti comprensivi (3.300), prevedendo eventualmente per questi ultimi un intervento formativo mirato e circoscritto all'area della riforma che specificamente riguarda la scuola primaria. Subito dopo, potrebbero essere i dirigenti scolastici preposti agli istituti secondari di I grado (1.595 unità) unitamente ai colleghi (nuovamente) degli istituti comprensivi ad essere impegnati nei processi formativi, per un totale complessivo di 4.895 unità.

Nella successiva e conclusiva fase potrebbero essere opportunamente formati i 3.202 dirigenti scolastici preposti agli istituti del secondo ciclo di istruzione.

La precedenza di intervento formativo nei confronti degli oltre 10 mila dirigenti scolastici si giustifica ovviamente con la necessità di predisporre, grazie a loro, ogni misura di accompagnamento funzionale alla realizzazione degli interventi riformatori da parte delle istituzioni scolastiche e del personale che in esse opera.

Secondo la stessa sequenza che dovrebbe determinare l'attuazione graduale della riforma a cominciare dalla scuola dell'infanzia e, a seguire, dalla scuola primaria, i primi docenti da impegnare nell'azione formativa vera e propria dovrebbero essere i **docenti di scuola dell'infanzia** (89.131 insegnanti di cui 78.325 con contratto a tempo indeterminato).

Gli interventi formativi nei riguardi di questo personale potrebbero non prevedere differenziazione di obiettivi, in quanto ogni aspetto innovativo (piani delle attività educative, funzioni tutoriali e di coordinamento, organizzazione delle attività, laboratori, strumentazione didattica e valutativa) riguarda in ugual modo tutto il personale docente della scuola dell'infanzia.

Tra di loro potrebbero giustificare un intervento formativo appropriato e specifico circa 5 mila insegnanti che svolgono attività di sostegno a bambini portatori di handicap.

Contestualmente all'avvio della riforma nella scuola dell'infanzia dovrebbe avvenire quello della riforma nella scuola primaria, forse in due fasi che dovrebbero comprendere, da una parte, le prime due classi e, dall'altra, le successive.

Complessivamente sono **268.390** i docenti di scuola primaria (di cui 241.721 con contratto a tempo indeterminato); tra di loro circa 30 mila svolgono attività di sostegno.

Si può quindi stimare che sulle prime due classi della scuola primaria svolgano attività di docenza circa 95 mila insegnanti, mentre gli altri 143 mila operano sulle restanti classi.

Se si dovesse operare un intervento formativo su due fasi successive, queste sarebbero le quote di docenti destinatari degli interventi mirati.

Se invece si vorrà operare tenendo conto prioritariamente delle nuove funzioni di docenza previste dalla legge e richiamate dalle Indicazioni nazionali (tutorato e coordinamento), occorrerebbe dare la precedenza a chi si troverà, in prima applicazione, a svolgere tali funzioni nelle classi.

In tal caso vi sarebbe una quota di docenti da formare alla funzione tutoriale pari al numero delle classi a cui gli stessi dovrebbero essere preposti.

Poiché attualmente le classi funzionanti nella scuola primaria sono più di 137 mila, si può ritenere che, solamente per la scuola primaria, dovranno essere formati alla nuova funzione tutoriale e di coordinamento altrettanti insegnanti.

<i>classi</i>	<i>I</i>	<i>II</i>	<i>III</i>	<i>IV</i>	<i>V</i>	<i>Pluriclasse</i>	<i>Totale</i>
Totale	27.000	26.420	26.460	26.680	27.010	3.650	137.220

Per completare la formazione del personale preposto alle scuole del primo ciclo di istruzione, occorre rilevare la situazione dei docenti della scuola secondaria di I grado

per i quali, oltre alle funzioni tutoriali e di coordinamento di cui si diceva sopra, sarà necessario provvedere, almeno per una quota di loro, ad una vera e propria riconversione professionale, in ragione del fatto che i nuovi piani di studio inducono radicali cambiamenti per talune discipline già in questo settore scolastico (ben più incidente è la modifica che dovrà essere attuata per i docenti del secondo ciclo di istruzione).

I docenti di scuola secondaria di I grado hanno sfiorato nel 2002-2003 le 200 mila unità (esattamente 197.992 di cui 170.772 con contratto a tempo indeterminato e 27.220 supplenti annui).

La specifica formazione per la funzione tutoriale dovrebbe riguardare pressoché tanti docenti quante sono le classi funzionanti (81 mila nel 2002-2003, equamente distribuite sui tre anni di corso).

Certamente più complessa sarà la formazione del personale docente in servizio nei futuri licei del secondo ciclo di istruzione, a causa della differente strutturazione dei piani di studio, di definizione delle discipline e, soprattutto, di costituzione delle diverse tipologie di liceo.

Non essendo possibile in questa fase avanzare fondate ipotesi sulla strutturazione del secondo ciclo e sulla definizione dei licei con relativi indirizzi, laddove previsti, non si può che fare riferimento alla situazione attuale, destinata comunque ad essere radicalmente modificata.

Peraltro la previsione di costituzione del secondo canale di formazione a gestione regionale per l'istruzione e la formazione professionale non consente di avanzare previsioni sull'eventuale passaggio di strutture e di personale all'area regionale.

Sono complessivamente 272.718 i docenti di scuola secondaria di II grado attualmente in servizio, dei quali 41.354 con contratto annuale a tempo determinato.

I 231.364 insegnanti titolari in servizio risultano così distribuiti sui diversi istituti:

	<i>Licei classici</i>	<i>Licei scientifici</i>	<i>Istituti magistrali</i>	<i>Istituti profess.li</i>	<i>Istituti tecnici</i>	<i>Istituti e licei art.ci</i>	<i>Sostegno e varie</i>	<i>Totali</i>
Docenti	16.996	34.972	14.000	50.465	94.482	10.389	10.090	231.364

Un discorso a parte, infine, merita il personale ATA che indubbiamente costituisce una base di riferimento importante per l'attuazione del nuovo sistema educativo.

Ai 264.739 operatori che, nelle diverse funzioni amministrative e di sostegno, svolgono attività a fianco degli insegnanti e in funzione del servizio scolastico, dovrà essere dedicato uno specifico progetto informativo e formativo che preveda un efficace loro coinvolgimento nell'attuazione della riforma.

Per le considerazioni che venivano espresse inizialmente a proposito delle scuole paritarie, un uguale impegno da parte dei loro organi di gestione dovrà essere previsto anche a favore del personale ATA utilizzato.

Una considerazione finale, dopo questo veloce percorso tra il personale scolastico, è d'obbligo.

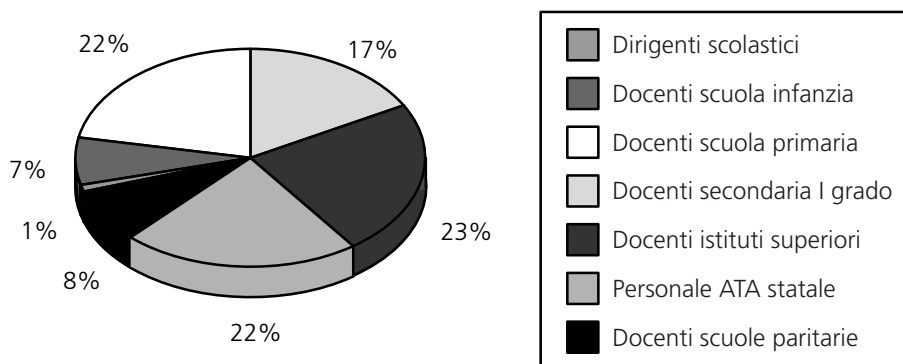
In presenza di una riforma (di qualsiasi riforma di sistema) come quella prevista dalla legge 53/2003, è sì importante informare e formare chi verrà chiamato ad operare la sua realizzazione.

È sì importante ricercare le soluzioni di maggior efficienza (*e-learnig*, FAD, ecc.) per conseguire la più alta efficacia di risultato.

Ma sarà non meno importante, anzi prioritario, che obiettivi e contenuti della riforma siano condivisi da coloro (almeno dalla maggioranza) che sono chiamati a metterli in atto. Un riforma non condivisa da chi la deve attuare rischia l'insuccesso.

Diventa quindi importante, nel processo di formazione, il coinvolgimento, la partecipazione attiva, il concorso a scelte operative da parte dei destinatari della stessa offerta formativa.

Personale da formare



Se si considera la quantità di persone (un milione e duecentomila) da coinvolgere e da formare con questo obiettivo di valore aggiunto della condivisione, si può ben capire quanta importanza sia da attribuire ai piani formativi.

	Dirigenti scolastici	Docenti scuola infanzia	Docenti scuola primaria	Docenti secondaria I grado	Docenti istituti superiori	Personale ATA statale	Docenti scuole paritarie	Totale personale
Unità di personale	10.788	89.131	268.390	197.992	272.718	264.739	95.081	1.198.839

La tabella, comprensiva anche del personale docente con contratto annuale a tempo determinato, può dare un'idea dell'opera immane da affrontare e delle necessarie sinergie che dovranno essere attivate nei prossimi anni ai diversi livelli istituzionali.

La NUOVA FORMAZIONE INIZIALE *degli* INSEGNANTI

di FRANCO FRABBONI

1. DIMMI CHE DOCENTE HAI E TI DIRÒ CHE SCUOLA SEI

Nel «cielo» della riforma della scuola approvata dal Parlamento il 28 marzo del 2003 la stella (l'art. 5) che a noi pare brillare con maggiore intensità è quella che dà luce ad una *professionalità degli insegnanti* colta e competente, capace di aprire le menti degli allievi su affascinanti e critici orizzonti culturali, illuminati a giorno da forme «plurali» di conoscenza.

Muovendo da questa convinzione pedagogica, ci sembra di poter aggiungere che la scuola della riforma ha il compito di perseguire – oltre gli urgenti obiettivi di innovazione istituzionale, di ammodernamento organizzativo e di qualità culturale – *anche* un'elevata (a livello universitario) e paritetica (per ogni grado scolastico) *formazione iniziale degli insegnanti*. Questo, il suo paradigma concettuale: una professionalità colta e competente dei docenti assicura alle giovani generazioni l'opportunità di disporre precocemente degli occhiali *cognitivi* e *valoriali* con i quali potere capire e partecipare – da protagonisti – al romanzo esistenziale di una società del cambiamento, complessa e in transizione.

Dunque, la *formazione iniziale* dei docenti quale passaggio obbligato per potere consegnare alla scuola una diffusa credibilità e legittimazione culturale da parte della propria collettività nazionale. Di più. La *formazione iniziale* è uno specchio molto affidabile per visualizzare la *mission* (professionale e formativa) riconosciuta all'*insegnante* e alla *scuola* da parte della società. Anche perché storicamente la sua «modellistica» tendenzialmente ha esposto una medaglia a due facce: l'una, *statica*; l'altra, *dinamica*.

(a) **Primo modello:** *un profilo statico dell'insegnante*. – La professionalità è funzionale allo *status quo*, al mantenimento del modello scolastico tradizionale. Conseguentemente, la sua formazione iniziale viene erogata quale strumento di ratificazione di una professionalità e di un fare scuola tradizionali. Da una parte, un docente di basso profilo culturale e privo di autonomia formativa; dall'altra parte, una scuola subalterna alle disposizioni ministeriali e rinchiusa in una velleitaria autorefe-

renzialità formativa. Di qui una prima equazione. Quanto **più** la formazione iniziale dell'insegnante accusa un *respiro corto* – quando viene rimpicciolita vuoi nell'immagine ipertrofica del docente *tuttologo*, vuoi nel culto delle competenze tecnicistiche, nella relegazione a mera empiria – tanto **più** viene mitizzato il docente depositario/trasmittitore di modelli formativi precostituiti, surgelati, canonici.

(b) **Secondo modello: un profilo dinamico dell'insegnante.** – La formazione iniziale viene erogata quale strumento di «cambiamento». Conseguentemente, si fa generatrice di una *professionalità* e di una *scuola* capaci di essere culturalmente al passo dei tempi, così da assicurare agli allievi le competenze cognitive, interattive ed etico-sociali necessarie per potere decidere – autonomamente – come diventare donne e uomini, domani. Di qui una seconda equazione. Quanto **più** la formazione iniziale espone un *respiro lungo* – quando dispone di un compasso largo, aperto sull'intero quadrilatero professionale del sapere, saper-fare, saper-interagire e saper-essere – tanto **più** l'insegnante si veste dei panni dell'architetto dell'educazione e dell'istruzione. Una professionalità *forte*, capace di ottimizzare tanto il versante dell'*apprendimento* (quando c'è equilibrio tra piano relazionale e cognitivo del curriculum e una stretta interazione tra competenze disciplinari e interdisciplinari) quanto il versante della *socializzazione* (apertura della scuola ai problemi della società e della famiglia al fine di una precoce educazione alla cittadinanza; promozione di gruppi di studio e di ricerca per la costruzione delle conoscenze: esempio, i laboratori; la pratica della collegialità e del *cooperative learning*) nel nome, sempre, di una scuola che abiliti a pensare con la *propria testa* e a sognare in con il *proprio cuore*.

Le nostre simpatie vanno senza incertezze per il *modello dinamico*. Questo, il suo punto-qualità, la sua specificità pedagogica. La formazione iniziale dei «maestri» (scuola dell'infanzia e scuola primaria) e dei «professori» (scuola secondaria di primo e di secondo grado) deve avere a disposizione, nel proprio arco professionale, una *freccia educativa* capace di cogliere un obiettivo oggi improcrastinabile: la costruzione di una *persona* (di un uomo e di una donna) dall'elevata sensibilità culturale, morale e valoriale.

Dunque, la formazione *iniziale* (ma anche *in servizio*) degli insegnanti dovrà necessariamente costituire un limpido specchio di rifrazione dell'eccezionale ruolo *culturale e civile* che la scuola è chiamata a svolgere sulle già percorribili praterie incontaminate del duemila. Questo sta a significare che soltanto ponendo la scuola (e il suo corpo docente) a «crocevia» della sempre più ramificata rete dei *luoghi formativi* si potranno sfidare e contrastare – con la forza del *pensiero democratico* (la scuola è la sola istituzione culturale deputata a garantire l'*uguaglianza* delle opportunità formative) e del *pensiero plurale* (la scuola è la sola istituzione culturale deputata ad assicurare il *rispetto* delle «ideologie»: quindi, la libera espressione dei molteplici punti di vista politici, etico-sociali, valoriali e religiosi) – le *epocali rivoluzioni* che stanno illuminando il firmamento stellare di questo millennio al debutto.

2. LA VALIGETTA VENTIQUATTRORE DELL'INSEGNANTE

La *formazione iniziale degli insegnanti* potrà pervenire ad una professionalità colta e competente a condizione che – dopo cinque anni di formazione universitaria –

il docente stringa nelle mani una sua personale *valigetta ventiquattrore*. Questa, conterrà il repertorio dei **ferri del mestiere** senza il quale il docente non potrà disporre di «durature» competenze professionali con le quali potere praticare un *insegnamento-apprendimento* che sia attento sia alle ragioni dei sistemi simbolico-culturali (disciplinari e interdisciplinari) della *quota nazionale* del curriculum, sia alle ragioni delle dimensioni di sviluppo dell'allievo (le sue motivazioni-esperienze-interessi) che troveranno attenzione nella *quota locale* del curriculum.

Non solo un insegnante equipaggiato di una professionalità colta e competente, dunque, ma anche altamente qualificato nell'ambito della didattica, in modo che disponga di sicure padronanze nel traslocare *saperi-linguaggi-valori* da un ambiente formativo (per esempio, la scuola) ad un soggetto in età evolutiva (per esempio, l'allievo).

La professionalità degli insegnanti è in stretta equazione con il sapere progettare-costruire-condurre collegialmente il piano dell'offerta formativa. Questo «macroindicatore» dell'efficienza, dell'efficacia e dell'equità di un istituto scolastico (antagonista implacabile di una *scuola del Caso*) rappresenta un prezioso congegno metodologico capace di dare *intenzionalità* (finalità e meta: e *non* estemporaneità e casualità) ai percorsi multipli di socializzazione e di alfabetizzazione che disseminano la scuola. È una «bussola» di orientamento che dispone non di quattro, bensì di dieci punti cardinali. Sono *dieci indicatori di qualità* (un decalogo alfabetico) imprescindibili per potere scrivere e realizzare la *mission* dei singoli istituti scolastici.

In altre parole. Soltanto una *scuola del Progetto* è in grado di formalizzare (collegialmente) un piano dell'offerta formativa nel quale trovino coerente risposta (in termini di ipotesi, di congetture) i molteplici interrogativi di cui sono portatrici le *dieci parole* della didattica, che costituiscono i **ferri del mestiere** dell'insegnante (da porre nella sua *valigetta ventiquattrore*) irrinunciabili per fare scuola, oggi: il *curricolo*, la *relazione*, la *personalizzazione*, l'*integrazione*, la *disciplinarietà*, l'*interdisciplinarietà*, l'*ambiente*, la *ricerca*, i *laboratori*, la *valutazione formativa e sommativa* (il portfolio).

La nostra speranza – tutta pedagogica – è che l'arco professionale dell'insegnante possa disporre di quattro ineludibili «competenze»: disciplinari, didattiche, relazionali e deontologiche. Come dire, a partire dalla riforma degli studi accademici, i nuovi corsi di studio rivolti alla formazione universitaria dei docenti (del preobbligo, dell'obbligo e del postobbligo) non potranno prescindere da una preliminare *teoria del profilo* dell'insegnante. Un «profilo» che dovrebbe rispondere a queste quattro irrinunciabili competenze professionali.

(a) *Il sapere. La competenza disciplinare.* – È intesa come padronanza culturale (storico-epistemologica) delle *materie di insegnamento* e come capacità a sapersi confrontare e a contaminarsi con altre discipline (*interdisciplinarietà*).

(b) *Il saper fare. La competenza didattica.* – È intesa come padronanza metodologica ed empirica nell'ambito sia della *didattica generale* (padronanza delle procedure di progettazione, di innovazione e di controllo-valutazione), sia delle *didattiche disciplinari* (padronanza degli «statuti» disciplinari e interdisciplinari e delle strategie del loro insegnamento-apprendimento).

(c) *Il saper stare con gli altri. La competenza relazionale.* – È intesa come padronanza nell'ambito delle dinamiche di *comunicazione-socializzazione*, nonché come

capacità di controllo degli atteggiamenti del docente nelle relazioni *socioaffettive* con gli allievi (capacità di analisi e di controllo del transfert e del controtransfert da parte del docente).

(d) *Il sapere essere. La competenza deontologica* – È intesa come professionalità pedagogica nell'ambito delle *scienze dell'educazione*. Questa competenza mira alla salvaguardia della **singularità** (l'irripetibilità-irriducibilità-inviolabilità) del *soggetto-persona*, fortemente minacciata in questa stagione storica da diffusi processi di massificazione generati da una triplice *globalizzazione*: dei *mercati* (la cui «cifra-rischio» si chiama spietata competitività in ambito socioeconomico, e, conseguentemente, in ogni dimensione esistenziale), dell'*informazione* (la cui «cifra-rischio» si chiama parcellizzazione elettronica del linguaggio e del pensiero) e della *cultura* (la cui «cifra-rischio» si chiama uniformizzazione e omologazione dei modelli di vita quotidiana).

Per riassumere, le *competenze professionali* del futuro insegnante vanno dunque «ritagliate» sui citati *quattro livelli* di competenze culturali, didattiche e di scienze dell'educazione: competenze *teoriche* (il cosa «sapere»), competenze *operative* (il cosa «saper-fare»), competenze *interazionali* (il come «sapere-stare» con gli altri), competenze *deontologiche* (il come valorizzare la «singolarità» del *soggetto-persona*).

E più precisamente.

(1) Le *competenze teoriche* vanno articolate (1.1) in *conoscenze psicopedagogiche*; (1.2) in *conoscenze culturali* di carattere generale (fondamenti storici ed epistemologici delle aree curriculari di natura *linguistica, storica, scientifica, artistica*); (1.3) in conoscenze dei *contenuti* delle discipline di insegnamento.

(2) Le *competenze operative* vanno attribuite alla padronanza del repertorio citato delle **dieci parole** della didattica, che qui raggruppiamo in rapporto alle loro affinità procedurali: (2.1) curriculum, relazione, personalizzazione, integrazione; (2.2) disciplinarietà, interdisciplinarietà, ambiente; (2.3) ricerca, laboratori e valutazione.

(3) Le *competenze interazionali* sono relative (3.1) alla capacità di attivare dinamiche emotive e processi di socializzazione e (3.2) alle tecniche di controllo degli atteggiamenti del docente nelle relazioni socioaffettive con gli allievi (strumenti di analisi-controllo del comportamento docente).

(4) Le *competenze deontologiche* sono relative alla *mission* di disseminazione dei valori (4.1) democratici; (4.2.) di cittadinanza; (4.3) della *singularità* del soggetto-persona e (4.4) del suo pensiero divergente e plurale.

Questo modello di *formazione iniziale* dei docenti dà tendenzialmente luce ad una professionalità «ecosistemica», *a più dimensioni*: intitolata sia alle competenze **disciplinari e didattiche**, sia ad altre due ineludibili competenze professionali, che prendono il nome del **sapere-interagire** (il «sapersi» mettere in *relazione educativa*) e del **sapere-essere** (il «sapere» promuovere il *soggetto-persona*).

La nostra opzione va senza incertezze per una formazione iniziale *a più dimensioni*. Qualora si optasse per un percorso curricolare privo della doppia competenza *relazionale* (il «sapere» *interagire* con gli allievi) e *pedagogica* (il «sapere» *essere-persona*) – fortunatamente questa non è la strada intrapresa dalla riforma Moratti – la professionalità degli insegnanti risulterebbe **dimezzata**: povera di respiro educativo, quand'anche disponesse di quello formativo.

3. LA LEGGE MORATTI: UN FELICE CAPOLINEA

La diligenza della *formazione iniziale* degli insegnanti a livello universitario iniziò il suo viaggio parlamentare, lungo e tormentato, nel lontano 1990 (con la legge 341). Dopo otto anni di altalenanti *stop and go*, nel 1998 la marcia si fece più spedita sotto la spinta di due nuovi «attori» chiamati sul palcoscenico di una formazione *colta e competente* dei docenti di casa nostra. Ci riferiamo (a) al *Corso di laurea* «quadriennale» per la *formazione primaria* (rivolto agli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola elementare) e (b) alla *Scuola di specializzazione* postlaurea per l'*insegnamento secondario* (rivolto agli insegnanti della scuola media inferiore e superiore).

L'accelerazione del novantotto fu peraltro rapidamente «frenata» perché costretta su sentieri formativi impraticabili. Questo doppio percorso professionale si trovò ben presto sprovvisto di un irrinunciabile *duplice sistema segnaletico*. La prima segnaletica è quella, solo in parte tracciata, dai nuovi *corsi di studio* usciti dalla riforma universitaria del 2000 (a partire dalle lauree triennali e biennali); la seconda segnaletica è quella, ancora da completare, delle *Indicazioni nazionali per i Piani personalizzati* (i Programmi: ineludibili per potere costruire il profilo professionale dei docenti del preobbligo, dell'obbligo e del postobbligo), che correranno la riforma della scuola che ha concluso la sua maratona nel marzo 2003. Questo fugace *replay* su quasi tre lustri di storia della formazione universitaria dei docenti impegna tutti coloro che hanno a cuore la qualità dell'istruzione scolastica a rimboccarsi le maniche e a riprendere sollecitamente il viaggio su un *calesse* in grado di inoltrarsi sia per la strada già percorribile della riforma universitaria, sia per la strada – da poco ultimata – del riordino dei cicli scolastici e delle relative *Indicazioni nazionali* (in via di ultimazione da parte di apposite Commissioni ministeriali).

A nostro parere, l'art. 5 della Legge di riforma della scuola – che recita: «la formazione iniziale è di pari dignità per tutti i docenti e si svolge nelle università presso i corsi di laurea specialistica» – costituisce il *gioiello di famiglia* del ministro Letizia Moratti. La nostra tesi convinta (con un'unica riserva, che si fa punto di domanda: la *scuola dell'infanzia* farà parte del *collier* di gemme preziose dell'art. 5?) è un po' questa. Finalmente viene disegnata una professionalità – di *pari dignità* per i docenti di ogni ordine e grado – corredata di una **doppia laurea** (di primo e di secondo livello: cinque anni): integrabile eventualmente da un ulteriore anno e/o biennio di formazione-lavoro gestito da strutture apposite di ateneo o d'interateneo.

Si diceva, un *calesse*. In queste righe scatteremo soltanto un paio di fotogrammi sulle sue due ruote che vorremmo inamovibili e insostituibili nei prossimi *Decreti delegati* della riforma perché assicurano *flessibilità e modularità* al cammino della formazione iniziale degli insegnanti.

(a) Sulla prima ruota sta scritto: *una formazione universitaria unitaria e abilitante*. – Su questa ruota va scolpito a lettere cubitali che la formazione iniziale dovrà essere *unitaria e abilitante* (quinquennale: 300 crediti) per tutti gli insegnanti della scuola del nostro Paese, con l'eccezione degli **educatori infantili** (asilo nido e professioni di aiuto alla maternità e alla famiglia) che disporranno di un percorso triennale (180 crediti). Questo, al fine di perseguire il duplice obiettivo

della *pari dignità professionale* per l'intero corpo docente e della relativa sua *mobilità* – ascensionale e discensionale – lungo i comparti del sistema scolastico.

La prima ruota mostra peraltro questa fastidiosa imperfezione. Uno dei suoi «gioielli» non presenta la luminosità degli altri. La sua opacità si manifesta quando l'art. 5 sembra volere attribuire la *pari durata* (cinque anni di formazione universitaria) soltanto gradualmente ai futuri insegnanti di scuola dell'infanzia. Con questo esito negativo: quando salperanno le navi intitolate ai nuovi corsi di studio per la formazione iniziale dei docenti (per la scuola primaria, per la scuola secondaria di primo e di secondo ciclo), gli studenti che opereranno per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia dovranno prendere posto, assieme ai colleghi dell'asilo nido, su una «barchetta» dalla *rotta triennale* che non potrà discostarsi troppo dal suo porto-cantiere, perché non attrezzata a prendere il largo e ad avventurarsi su isole lontane, raggiungibili soltanto con navigazioni quinquennali.

(b) Sulla seconda ruota sta scritto: *il credito quale differenziale professionale*. – Su questa seconda ruota va scolpito a lettere cubitali che i 300 crediti complessivi (60 crediti l'anno per cinque anni) saranno «quotati» secondo una distribuzione che valorizzi in maniera diversificata le *tre aree* citate di competenza professionale lungo i quattro cicli scolastici: l'area delle *scienze dell'educazione* (pedagogia, psicologia, socioantropologia) conterà un buon corredo di crediti nell'*asilo nido*, nella *scuola dell'infanzia* e nella *scuola primaria*; l'area delle *discipline curricolari* disporrà di un buon corredo di crediti nella *scuola secondaria* di primo grado e di secondo grado; l'area della *professionalità* (didattica disciplinare, laboratori, tirocinio) avrà a disposizione un *pari numero* di crediti lungo i citati quattro cicli scolastici.

In questa fase di transizione tra il varo della Legge di riforma (marzo 2003) e la redazione dei Decreti ministeriali necessari per la partenza della flotta che approderà sulle spiagge della formazione universitaria degli insegnanti intendiamo portare un personale *contributo tecnico* sulla possibile «modellizzazione» – compito dei Decreti delegati – dei futuri corsi di studio accademici per gli insegnanti.

Il nostro progetto di **ingegneria istituzionale** per la formazione dei docenti di ogni ordine e grado (ovviamente anche per quelli della futura scuola dell'infanzia) dovrebbe prevedere sia una *laurea triennale* di primo livello (180 crediti), sia una *laurea biennale* di secondo livello («specialistica»: 120 crediti). Questa articolazione degli studi disegna un profilo professionale *unitario* e *comune* per gli insegnanti del preobbligo, dell'obbligo e del postobbligo, aperto anche ad una auspicata loro *mobilità* all'interno della nuova ingegneria istituzionale del sistema scolastico.

3.1 La laurea di primo livello

Questa è la carta geografica (la morfologia didattica) dei *Piani di studio* che vorremmo fosse presa in considerazione nel ridisegnare la formazione iniziale dei docenti all'interno delle lauree di primo livello (triennali).

(a) **Prescrittività** di una laurea triennale, preferibilmente acquisita in *Facoltà di Scienze della formazione*, per coloro che intendono professionalizzarsi come *educatori infantili* (asilo nido, sostegno alla madre e alla famiglia et al.).

(b) **Prescrittività** di una laurea triennale, preferibilmente acquisita in *Facoltà di Scienze della formazione*, per coloro che intendono professionalizzarsi come *figure di sistema* (privi di titolarità di cattedra) che popoleranno la scuola della riforma: psicopedagogo, tecnologo dell'istruzione, bibliotecario, programmatore et al.

(c) **Facoltatività** di iscrizione – vuoi in *Facoltà disciplinari*, vuoi in *Facoltà di Scienze della formazione* – per coloro che intendono frequentare i corsi di laurea rivolti agli insegnanti della *scuola dell'infanzia* e della *scuola primaria*. Se è vero che le lauree di primo livello per l'insegnamento si possono acquisire in *Facoltà disciplinari* e in *Facoltà di Scienze della formazione*, è altrettanto vero che per potere poi accedere alle **lauree specialistiche** (all'ultimo biennio del quinquennio di formazione iniziale degli insegnanti) occorre disporre nell'area delle *Scienze dell'educazione* e nell'area della *professionalità didattica* di un numero di «crediti» non inferiore al 50%: i «debiti» accumulati dovranno essere recuperati durante il curriculum di studio delle **lauree specialistiche**.

(d) **Facoltatività** di iscrizione – vuoi in *Facoltà disciplinari*, vuoi in *Facoltà di Scienze della formazione* – per coloro che intendono frequentare i corsi di laurea rivolti agli insegnanti della *scuola secondaria* di primo e di secondo grado: letterari, storici, matematici, geografici, scientifico-ambientali, tecnico-tecnologici, artistici et al. Se è vero che le lauree di primo livello si possono acquisire in *Facoltà disciplinari* e in *Facoltà di Scienze della formazione*, è altrettanto vero che per potere accedere alle lauree specialistiche (all'ultimo biennio del quinquennio di formazione iniziale degli insegnanti) occorre disporre nell'area delle *Scienze dell'educazione* e nell'area della *professionalità didattica* di un consistente numero di «crediti»: i «debiti» accumulati dovranno essere recuperati durante il curriculum di studio delle lauree specialistiche.

3.2 La laurea di secondo livello (specialistica)

L'art. 5 così recita: «L'accesso ai corsi di laurea specialistica per la formazione degli insegnanti è subordinato al possesso dei requisiti minimi curricolari, individuati per ciascuna classe di abilitazione nel decreto relativo alle classi dei corsi di laurea specialistica finalizzati alla formazione degli insegnanti, e all'adeguatezza della personale preparazione dei candidati, verificata dagli atenei. L'esame finale per il conseguimento della laurea specialistica ha valore *abilitante*».

A partire da questa importante premessa legislativa, ci sembra proponibile questa articolazione dei futuri corsi di studi accademici di secondo livello.

(a) **Scuola dell'infanzia: formazione quinquennale.** – Per potere insegnare nella scuola dei bambini della seconda infanzia è necessaria l'*abilitazione*, che si consegue frequentando la laurea specialistica (120 crediti) istituita nelle *Facoltà di Scienze della formazione*. In questo biennio conclusivo (quando la laurea di *primo livello* proviene da *Facoltà disciplinari*) potranno essere integrati i «debiti» relativi alle competenze professionali, tenendo presente che i crediti maturati nell'area delle *scienze dell'educazione* e nell'area *professionalità didattica* non potranno comunque essere inferiori al 50%. Il nostro auspicio, come abbiamo sottolineato in preceden-

za, è che questa laurea quinquennale – che darebbe prestigio e qualità all'intera riforma del nostro sistema scolastico – non sia «scaglionata», per la scuola dell'infanzia, in più fasi temporali, tanto da dare l'impressione che questo primo comparto scolastico sia una volta ancora escluso dai processi di innovazione-modernizzazione e costretto ad autoflagellarsi come un nuovo «calimero»: un pulcino nero abbandonato e lasciato al suo destino da coloro che si occupano dei diritti fondamentali dell'infanzia, a partire dal diritto alla *relazione* e dal diritto alla *conoscenza*.

(b) **Scuola primaria: formazione quinquennale.** – Per potere insegnare nella scuola dei bambini della terza infanzia è necessaria l'*abilitazione*, che si consegue frequentando la laurea specialistica istituita nelle *Facoltà di Scienze della formazione*. In questo biennio conclusivo (quando la laurea di *primo livello* proviene da *Facoltà disciplinari*) potranno essere integrati i «debiti» relativi alle competenze professionali previste per l'area delle *Scienze dell'educazione* e per l'area della *professionalità didattica* tenendo presente che i crediti maturati non potranno comunque essere inferiori al 50%. Per i futuri docenti della *scuola primaria* dovrebbero essere previste **tre eccezioni vincolanti**. Queste. La laurea specialistica («abilitante») per l'insegnamento di lingue straniere, educazione fisica ed educazione musicale va conseguita presso le relative Facoltà disciplinari (Lingue straniere, Scienze motorie e Lettere e Filosofia: corso di laurea Dams o altro).

(c) **Scuola secondaria di primo e di secondo grado: formazione quinquennale.** – Per potere insegnare nella *scuola secondaria* di primo e di secondo grado è necessaria l'*abilitazione* che si consegue frequentando il biennio di laurea specialistica istituito nelle *Facoltà disciplinari*. Questo biennio potrà essere **ad hoc** (specifico per i futuri insegnanti) oppure collocato all'interno delle lauree «specialistiche» già attivate dalle facoltà, purché si preveda l'integrazione di un nutrito pacchetto di «crediti» (relativi alle *Scienze dell'educazione*, ai *laboratori disciplinari* e ai *tirocini*) aggiuntivi ai 120 previsti per la laurea di secondo livello.

La *cabina di regia* di questa complessa articolazione dei corsi di studio intitolati alla formazione iniziale dei docenti – soprattutto nel percorso finale (la laurea specialistica) che porta all'*abilitazione* – dovrebbe essere assegnata alle istituende *Strutture didattiche di Ateneo* (che vorremmo fossero le attuali *Scuole di specializzazione: SSIS*) con il compito di fungere da «servizio» di coordinamento curricolare per le Facoltà impegnate nella formazione iniziale degli insegnanti di ogni ordine e grado.

La FORMAZIONE INIZIALE per la SCUOLA SECONDARIA

di FERDINANDO MONTUSCHI

La formazione iniziale per gli insegnanti della scuola secondaria è regolata in maniera dettagliata dall'art. 5 della legge 28 marzo 2003, n. 53 che introduce alcune «novità». Cambia il tradizionale modello formativo dell'insegnante di derivazione idealista, risulta definitivamente superato il principio che «basta sapere per saper insegnare» e sembra colmato il fossato fra cultura e professione, fra sapere e saper insegnare. Il principio di maggior rilievo riguarda l'«unità della funzione docente» nei vari ordini di scuola. Ma anche altri problemi vengono chiariti e regolamentati: *la pari dignità per tutti i docenti; l'accesso programmato ai corsi di laurea; la preminenza disciplinare nella formazione degli insegnanti di scuola secondaria; il problema della formazione per favorire l'integrazione degli alunni in condizione di handicap; il carattere abilitante della laurea specialistica; il tirocinio come momento formativo essenziale; la necessaria struttura di ateneo per la formazione degli insegnanti; le convenzioni con le istituzioni scolastiche.*

Questo elenco di questioni apre un panorama ampio di problemi che meritano attenzione e riflessione non solo da parte degli organismi universitari, chiamati ad essere i primi protagonisti della formazione iniziale dei docenti, ma anche da parte delle istituzioni scolastiche che sono tenute a collaborare in modo sistematico per garantire una formazione realmente professionalizzante e «abilitante». Per l'abilitazione, infatti, non si fa più ricorso all'esito dei concorsi.

Su questa materia, particolarmente delicata e impegnativa soprattutto per il sistema universitario, può costituire un significativo punto di riferimento il corso di laurea in Scienze della formazione primaria istituito nel 1998 e avviato nell'anno accademico 1998-99 su tutto il territorio nazionale. Questo particolare corso di laurea, anche se finalizzato solo alla formazione dei docenti della scuola materna ed elementare, e pur differente nella struttura rispetto a quello previsto dalla nuova legge, ha tuttavia introdotto molti elementi innovativi: non solo il tirocinio, realizzato attraverso convenzioni con le scuole, ma anche una nuova metodologia didattica con laboratori, sistemi diversi di valutazione, offerte formative finalizzate al raggiungimento di un profilo professionale di insegnante fissato

per legge. Una esperienza, dunque, che può essere utilizzata per integrare la cultura generale con la cultura professionale, l'offerta culturale di tipo accademico con le esigenze operative della professione.

PARI DIGNITÀ PER TUTTI I DOCENTI: LE PREMINENTI FINALITÀ DISCIPLINARI

«*La formazione iniziale è di pari dignità per tutti i docenti*» recita il punto 1 del citato art. 5. Questa affermazione ha un valore di estrema importanza perché cambia radicalmente la concezione della formazione per l'esercizio della funzione docente. Fino a pochi anni fa, la tradizionale formazione iniziale richiesta ai docenti aveva una durata direttamente proporzionale all'età dei loro allievi: tre anni di formazione per accedere alla scuola materna, quattro anni per la scuola elementare e cinque anni di scuola superiore più altri quattro anni di università per i docenti della scuola secondaria.

La logica di questa scansione temporale era chiara: meno anni ha l'allievo, meno anni di formazione dovrà avere l'insegnante. Si identificava cioè la formazione con la sola competenza disciplinare necessaria all'insegnamento, e si trascurava il valore della competenza pedagogica-educativa-relazionale-didattica, tanto più importante e incisiva quanto minore è l'età dell'allievo.

Se nella scuola superiore la conoscenza disciplinare è maggiore di quella richiesta nella scuola dell'infanzia, è altrettanto vero che in quest'ultima istituzione dovrà essere più approfondita la conoscenza e la competenza psicologica e pedagogica. E questo aspetto della formazione non può essere lasciato né al solo «buon senso», né alla sola buona volontà dei docenti. È vero che la scuola materna ed elementare, nel loro complesso, in questi anni non hanno demeritato rispetto agli altri ordini di scuola: anzi, sul piano comparativo, anche in campo internazionale, hanno retto positivamente il confronto. Ma questo risultato è da attribuire non certo alla formazione iniziale ricevuta, quanto piuttosto all'impegno personale ed alla lodevole buona volontà della categoria dei maestri che hanno «inventato» da autodidatti il loro mestiere ed hanno sfruttato ogni occasione di aggiornamento e di incontro per completare – sul piano professionale e culturale – la formazione ricevuta.

Questo rapido sguardo al passato consente di cogliere la reale portata della espressione «pari dignità» sia in termini *quantitativi*, per la «durata della formazione», sia in termini *qualitativi*, relativa agli approfondimenti dei contenuti formativi. Va comunque subito precisato che questa espressione non è solo a vantaggio dei docenti della scuola primaria che guadagnano «in anni di formazione», ma è anche a vantaggio dei docenti della scuola secondaria che guadagnano in «competenza pedagogica e in sensibilità educativa» rispetto alla loro tradizionale formazione professionale iniziale.

I futuri insegnanti di scuola secondaria hanno dunque un'occasione preziosa: sfruttare il tempo della formazione iniziale per apprendere realmente il loro «mestiere» di insegnanti, quale che sia l'area disciplinare su cui scelgono di specializzarsi. Oggi l'insegnamento ha significato se viene ripensato come un intervento che avvia un «processo di apprendimento» nei ragazzi che ha come risultato sia la «conoscenza», sia la formazione di una «mentalità»: sia i «saperi disciplinari», sia l'«educazione» della persona che li fa propri.

Questo principio non è nuovo alla vita della scuola. Nei Programmi didattici per la Scuola media inferiore emanati nel 1979, ad esempio, un paragrafo della premessa portava questa titolazione «Le discipline come educazione». E fu proprio un matematico – il Prof. Lucio Lombardo Radice – a proporre questa dizione, unanimemente accolta, per affermare con forza il principio che le discipline non sono fine a se stesse ma acquistano significato se lasciano una traccia «educativa» in chi le apprende.

La «pari dignità» ha dunque il significato non solo di richiedere agli insegnanti di rendere «educative» le discipline che insegnano, ma anche di far loro acquisire questa capacità «professionale» – in modo ufficiale e sistematico – nel momento della formazione iniziale.

In questo contesto acquista significato anche quanto viene previsto al punto *b* del medesimo art. 5: «*Per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria di primo grado e del secondo ciclo le classi predette sono individuate con riferimento all'insegnamento delle discipline impartite in tali gradi di istruzione e con preminenti finalità di approfondimento disciplinare*». L'espressione «preminenti finalità di approfondimento disciplinare» segnala la diversa dosatura fra competenza pedagogico-educativo-didattica e competenza disciplinare mano a mano che la formazione riguarda livelli di studi superiori. Ciò conferma ulteriormente la compresenza delle due componenti nella formazione iniziale e le diverse accentuazioni che esse dovranno avere per rispondere alle esigenze dei vari livelli di scuola.

ACCESSO PROGRAMMATO E LAUREE ABILITANTI

L'accesso ai corsi di laurea specialistici per gli insegnanti è programmato «*sulla base della previsione dei posti, per ogni ambito regionale, nelle istituzioni scolastiche*». Questa norma, che sembra dettata da una pura esigenza organizzativa, esplicita invece altre scelte di valore più ampio: la formazione degli insegnanti, proprio per il suo valore specialistico e professionalizzante, non può essere considerata un titolo di studio di cultura generale utilizzabile a piacimento sul mercato del lavoro; una larga massa di «aventi diritto» che premono per anni alle porte della scuola per poter essere assunti non giova né alla scuola, né alla categoria dei docenti. La formazione «completa» e professionalizzante – e il relativo investimento di risorse – non possono rimanere legati alla casualità ma vanno canalizzati e utilizzati concretamente, pur garantendo ai singoli svincoli e passaggi.

Siamo di fronte ad un modo nuovo di intendere la professione docente che viene considerata specifica e garantita sia nella sua formazione iniziale, sia nella sua destinazione finale. Cade così la dispersione dei tanti aventi diritto, perché in possesso di un titolo di studio generico, e cade altresì l'affannoso sforzo formativo di tipo autodidattico lasciato ad iniziative del tutto individuali.

L'INTEGRAZIONE DEGLI ALUNNI IN CONDIZIONE DI HANDICAP

«*I decreti stessi disciplinano le attività didattiche attinenti l'integrazione scolastica degli alunni in condizione di handicap.*» Questa precisazione richiama un impegno

di grande portata educativa per il quale da anni la scuola italiana si è largamente impegnata e vanta una legislazione fra le più avanzate d'Europa. Il problema degli allievi in situazione di handicap è stato affrontato in modo coraggioso fin dagli anni Settanta. La legge n. 517 del 1977 ha integrato i soggetti portatori di handicap nelle scuole comuni ed una particolare attenzione educativa è stata posta al problema dei disabili in ogni ordine e grado di scuola. La legge quadro n. 104 del 1992 ha allargato la sfera di competenza dalle istituzioni scolastiche alle istituzioni civili rendendo corresponsabili una pluralità di Ministeri. Il richiamo al problema, nel quadro della formazione iniziale degli insegnanti, intende sottolineare che il problema dell'handicap non è delegabile a qualche specialista ma rimane patrimonio comune e competenza specifica della funzione docente.

TIROCINIO E CONVENZIONI CON ISTITUZIONI SCOLASTICHE

Il tirocinio rappresenta una novità assoluta nella formazione del docente della scuola secondaria. Questo termine tuttavia richiede qualche precisazione rispetto al suo tradizionale significato. Non si tratta infatti di una semplice *aggiunta* operativa, di una presenza nelle scuole durante lo svolgimento delle lezioni con qualche intervento di carattere didattico svolto sotto il controllo del docente di classe. È stato conservato il termine già in uso per gli allievi che frequentavano l'Istituto magistrale ma il suo significato si è ampiamente dilatato sia in riferimento alla preparazione accademica, sia per quanto riguarda la presenza degli allievi-insegnanti nella vita della scuola.

Il concetto di «tirocinio» incide innanzi tutto nel cambiamento della struttura, della organizzazione e della qualità dell'offerta formativa in sede universitaria: non solo perché richiede un tempo specifico, la modifica del calendario per riservare interi periodi alle «uscite» didattiche nelle scuole; ma anche perché queste esperienze pratiche vanno preparate per essere realmente utilizzate. La scuola va conosciuta per poter essere «osservata»: vanno conosciute le sue leggi, la sua struttura, i suoi programmi, il significato «educativo» della sua attività. Il tirocinio non è puramente *didattico* ma investe tutti i problemi della professione insegnante: dalla programmazione alla valutazione, dalla gestione degli organi collegiali fino ai rapporti con i genitori.

In sede universitaria sono essenziali le esperienze di «laboratorio» dove i contenuti delle varie aree disciplinari diventano oggetto di «*analisi, programmazione e simulazione*»; ma anche la presenza dei futuri insegnanti nella scuola non si limita ad un ingresso nelle classi ma diventa una reale *partecipazione a tutti i momenti di vita scolastica*.

Tutto questo impegna le istituzioni scolastiche ed esige rapporti fra università e scuola non solo di tipo formale. La «convenzione» è necessaria ma non sufficiente per realizzare un lavoro realmente «abilitante» alla professione docente.

INDICAZIONI CONCLUSIVE

Il rapido percorso condotto sui punti rilevanti contenuti nel citato art. 5 della legge 53/2003 consente di cogliere il reale cambiamento nella formazione iniziale dei

docenti della scuola di secondo grado e, insieme, consente di cogliere il nuovo grande lavoro che viene richiesto alle università ed anche alle istituzioni scolastiche. La norma prevede «*appropriate strutture di ateneo o di interateneo per la formazione degli insegnanti*». In questo particolare momento in cui l'autonomia finanziaria degli atenei è in affanno per garantire la sopravvivenza delle attuali strutture e dei tradizionali corsi, non sarà facile realizzare questo progetto, a meno che non si possa contare su finanziamenti straordinari.

Anche la didattica tradizionale universitaria viene largamente modificata per dare risposta alle giuste esigenze della nuova legge per la formazione dei docenti. Solo per garantire agli allievi la non sovrapponibilità delle esperienze formative qualificanti dovranno essere moltiplicati i locali, dovranno essere reperiti i luoghi per i laboratori, si dovrà prevedere un «orario delle lezioni» molto più simile a quello «scolastico» che a quello accademico tradizionale. L'università, ancora fondata sugli «esami», dovrà trasformarsi nella reale «università degli studi» in cui il rinvio degli esami diventa sempre meno tollerabile se si vuole garantire una formazione evolutiva e di qualità. Perfino i sistemi tradizionali di valutazione dovranno essere rivisti per introdurre una valutazione *in itinere* e forme di *tutoraggio* personalizzato.

Tutto ciò non significa che l'obiettivo proposto dalla legge non possa essere realizzato: significa solo che non sarà raggiunto «a costo zero» e che accanto a un cospicuo investimento economico sarà necessario un cospicuo investimento di competenze culturali e di energie personali.

La FORMAZIONE *delle* FIGURE PROFESSIONALI SPECIALIZZATE

di CESARE SCURATI

L'analisi verrà condotta sulla scorta di quattro fondamentali interrogativi:

- se alla «multifunzionalità» oggettivamente presente nella scuola deve corrispondere una «multiprofessionalità» ad essa speculare;
- se all'ipotesi della multiprofessionalità debba corrispondere una moltiplicazione di posti nel senso di allocazioni in organico differenti rispetto a quella dell'insegnante;
- quali sono le funzioni/figure che appaiono più solidamente identificabili attraverso i vari passaggi e le diverse elaborazioni disponibili;
- quali possono essere le caratteristiche distintive di un eventuale processo formativo.

FIGURE

Il primo passaggio non può non consistere nella identificazione delle figure via via comparse all'attenzione.

A – *Il consigliere scolastico* – Secondo Trisciuzzi e Cappellari (1977), si qualifica come «sorta di terapeuta o, meglio, di animatore culturale in senso lato della comunità scolastica», così da dar luogo ad un «personaggio polivalente che riunisce in sé i caratteri dello psicologo, del sociologo e dell'assistente sociale»; nella prospettiva sviluppata da Zavalloni e altri (1979), si parla di «pedagogista particolarmente qualificato... esperto in quel settore delle scienze dell'educazione che prende il nome di 'pedagogia terapeutica' o... di 'psicoterapia educativa'», precisando poi che «non è uno specialista estraneo alla scuola e alle istituzioni educative»; quanto alle funzioni, vengono fatte consistere nel «lavorare nella scuola, al fine di potenziare psicologica-

mente i tradizionali canali pedagogici», nel «realizzare la relazione di aiuto nel campo educativo», nell'esercitare un'«animazione psico-pedagogica» e nell'«andare incontro alle richieste di profondi rapporti interpersonali»; la C.M. del 10 luglio 1978, n. 167 e successive hanno introdotto la possibilità di dar corso ad una figura di «psicopedagogista», da individuare nei ranghi stessi del personale scolastico in servizio e la C.M. 28 giugno 1979, n. 158 ha ribadito «l'opportunità della presenza nella scuola di un docente con professionalità sostenuta da contenuti e da metodi di più specifica derivazione psico-pedagogica», cui spetta di «collaborare con i colleghi all'approfondimento ed al chiarimento dei problemi dell'età evolutiva, sia sotto il profilo [della] programmazione educativa... sia per realizzare... obiettivi didattici graduati».

B – *Le nuove «figure»* – La C.M. 10 agosto 1989, n. 283, ha parlato di «nuove attività, relative alla funzione docente nella scuola», specificandole come:

- Coordinatore dei servizi di biblioteca – Ha competenze di carattere bibliotecnologico-documentalistico, didattico-informativo ed organizzativo-gestionale e gli spetta di organizzare e gestire documenti, acquisire documenti, collegarsi con i sistemi informativi, ecc.
- Coordinatore dei servizi di orientamento scolastico – È «una risorsa dell'istituto», destinata a coordinare, animare, facilitare, organizzare, approntare strumenti didattici, ricercare, documentare, proporre attività, diffondere materiali, informare.
- Operatore tecnologico – Occupa uno «spazio trasversale agli specifici disciplinari», consistente nella realizzazione di progetti, nella consapevole socializzazione multimediale e informatica e nella promozione di orientamento.
- Operatore psicopedagogico – È inteso come una «figura da inserire in un piano educativo di tutte le istituzioni scolastiche» come istituzione al servizio degli allievi ed assume la forma di «risorsa che ottimizza la percezione di problemi, facilita i processi di decisione educativa e di cui l'insegnante di ambito o disciplina può avvalersi in senso 'strumentale' per migliorare i risultati di qualunque alunno, della propria conduzione della classe, delle relazioni che si costruiscono nell'insieme sociale».

C – *Il «tutor»* – Il tutor funge da presidio del processo di apprendimento, da supporto e guida del processo di crescita, da facilitatore dell'integrazione dei progetti formativi e da risorsa per la soluzione di problemi contingenti, svolgendo funzioni di monitoraggio, tramite, facilitatore di comunicazione, sensore dei casi a rischio, stesura del piano di lavoro, coordinamento didattico, revisione, organizzazione di situazioni di apprendimento individualizzato, trasferimento di informazioni, osservazione dei fenomeni di disagio.

LINEE

Riconsiderando nel suo complesso questo insieme, le dinamiche che ne traspaiono manifestano in maniera evidente un andamento in cui si passa da una conce-

zione di 'sostegno-integrazione' ad una di articolazione dell'attività dei docenti, da una dominanza clinico-relazionale ad una didattico-funzionale e dalla delineazione di una monofigura ad alta condensazione di competenze ad una pluralità di figure articolate e differenziate per settori di intervento. In nessun caso, comunque, si è in presenza dell'introduzione di figure 'di ruolo' ulteriori rispetto all'insegnante ed al dirigente scolastico.

In questa direzione, si pongono alcune riflessioni:

- l'organico di scuola/plesso/istituto deve essere considerato il punto di riferimento fisiologico della possibilità della qualità della scuola: è questo il vero punto nodale del cambiamento ed è su questo che si giocherà l'attendibilità della proposta dell'autonomia;
- l'insegnante non deve mai venire esonerato dalla responsabilità progettuale nei confronti della scuola ed affettivo-relazionale nei confronti degli alunni;
- il capo d'istituto deve aumentare e non annullare le sue responsabilità di orientamento e di conduzione della complessità.

FORMAZIONE

In un lavoro dedicato alla problematica della qualità della scuola in prospettiva internazionale (*Leadership for Quality Schooling. International Perspectives*, a cura di Kam-cheung Wong e C.W. Evers, Routledge e Falmer, London-New York, 2001) uno studio (B.J. Caldwell, *Leadership in the Creation of World Class Schools*) prende esplicitamente in considerazione gli sviluppi da introdurre per l'avanzamento dello status e della qualità professionale degli insegnanti.

Vediamo la lista delle indicazioni.

- Si dovranno porre in atto sforzi programmati ed efficaci per formare gli insegnanti a più elevati livelli di competenza professionale negli orientamenti didattici basati sull'utilizzo di dati, sensibili ai risultati e fondati sul lavoro di gruppo per migliorare i livelli di apprendimento di tutti gli alunni.
- Bisogna mettere in orario consistenti periodi di tempo per i gruppi degli insegnanti e degli altri operatori scolastici per riflettere sui dati, predisporre ed adattare soluzioni didattiche e stabilire standard e riferimenti importanti per i loro alunni.
- Il personale della scuola dovrà aggiornare continuamente e ad ampio raggio, così come si richiede ai medici, le proprie conoscenze a livello locale, nazionale ed internazionale.
- Il personale della scuola dovrà essere abile nell'uso di un vasto arco di tecnologie dell'informazione e della comunicazione, avvalendosi a sostegno della didattica e per avere accesso alle informazioni che entreranno a far parte della sua pratica professionale.
- Le scuole si uniranno a reti di scuole e ad altre agenzie di servizi educativi nei settori pubblici e privati per assicurare che i bisogni degli alunni, special-

- mente di quelli svantaggiati e disabili, siano riconosciuti ed affrontati impiegando le tecniche del trattamento dei casi per garantire il risultato a tutti gli individui in situazione di particolare bisogno.
- Gli operatori scolastici lavoreranno, allo stesso livello di dedizione e di rigore dei medici, entro confini curriculari e standard così come entro altre prescrizioni di carattere professionale.
 - Le scuole sosterranno, prendendovi parte, programmi di sindacati ed associazioni professionali congruenti con i nuovi sviluppi professionali in campo educativo.
 - Si svilupperà l'idea che nella scuola si lavora all'interno di paradigmi professionali stabiliti, incentivi, riconoscimenti e sistemi di ricompensa congruenti con le sue esigenze strategiche, insieme ad altre componenti di carattere tecnico ed apportatrici di risorse per riconoscere i compensi nonché condividere i guadagni ed i premi per il lavoro dei gruppi laddove questo sia possibile ed appropriato.
 - Il personale richiederà che il suo lavoro che soddisfa o supera gli standard della pratica professionale sia riconosciuto e prenderà parte ai programmi delle organizzazioni professionali rivolti a tale scopo.
 - Le scuole lavoreranno con le università e le altre agenzie in un contesto di programmi rivolti all'insegnamento, alla ricerca ed allo sviluppo che sostengono ed includono le nuove professionalità educative.

In termini contestuali specifici, il nodo centrale è rappresentato dalla allocazione formativa nelle Università e dal ruolo in essa svolto dai tirocini.

Non erano davvero in molti, quando l'idea del «tirocinio» come componente curricolare organicamente costitutiva dei piani di studio per la preparazione del personale educativo – e qui va ricordata la coraggiosa e preziosa funzione di avanscoperta esercitata dal Corso di laurea in Scienze dell'educazione, cui sono poi seguiti il Corso di laurea in Scienze della formazione primaria e la Scuola di Specializzazione per l'insegnamento secondario – è stata introdotta, a dimostrare, se non entusiasmo, almeno una sufficiente fiducia nella possibilità di collocare finalmente questi itinerari formativi in un percorso più attendibilmente congruo rispetto alle reali esigenze di un sentiero di professionalizzazione iniziale meritevole di questo nome.

Le ipotesi in gioco erano molto facili da individuare:

- rispondere ad una precisa esigenza di concretezza, preparazione ed orientamento personale;
- collocare gli standard formativi dei corsi per il personale educativo e docente a livelli più consoni ai criteri ormai universalmente consolidati per i percorsi di preparazione d'ingresso nelle posizioni di piena responsabilità professionale;
- stabilire forme universalisticamente valide di interazione fra i mondi delle professioni sul campo e le istituzioni universitarie;
- collegare la preparazione iniziale di base con i processi di sviluppo professionale continuo, inclusivi anche della acquisizione di capacità di prestazione incrementale differenziata;

- utilizzare a fondo le risorse (lauree specialistiche, master e dottorati) che il sistema universitario presenta.

Chiunque conosca le tradizioni italiane in questi campi si rende facilmente conto della difficoltà di condurre avanti il disegno confermandone le ipotesi e dimostrandone la praticabilità. Ciò che si sta invece rivelando possibile.

È il principio stesso del tirocinio ad avere, prima di tutto, convalidato ancora una volta i suoi valori ed i suoi significati, consistenti ¹ nel

- imparare a stabilire un giusto equilibrio nel rapporto teoria-pratica
- affinare la capacità di ricerca (e di riflessione) nella pratica
- saper apprendere dalle e nelle situazioni
- saper crescere attraverso l'esperienza
- apprendere a mettere alla prova le proprie disposizioni/attitudini in riferimento alla professione
- imparare a prendere delle decisioni e quindi assumersi le responsabilità della scelta (per es.: rischiare sia nelle valutazioni sia nella progettazione)
- potenziare la capacità di attesa degli esiti formativi
- saper rivedere alcune decisioni e posizioni riducendone i pregiudizi
- verificare le proprie attese e sviluppare l'auto-orientamento».

Possiamo quindi considerare acquisito il principio per il quale «Il tirocinio non è addestramento, né qualificazione professionale in senso stretto: è piuttosto 'possibilità' ulteriore offerta allo studente per l'esercizio nuovo e diverso di capacità e di comportamenti» ².

Un aspetto sicuramente debole è dato dall'assenza di collaborazione fra il mondo dell'università e quello della professionalità in servizio e sul campo, che si sono guardati con reciproco sospetto ed astio invece che come risorse reciprocamente necessarie e preziose. Si tratta, in realtà, di uno sviluppo assolutamente cruciale, vera e propria condizione – come abbiamo già sostenuto – di successo di ogni e qualsiasi ulteriore cambiamento.

La condizione ottimale per l'ingresso negli itinerari professionali è costituita dalla sintesi di maturità personale, condizione giovanile adulta, possesso di strumenti e di visioni culturali ampie ed acquisizione di strumenti sufficienti (non totalmente esaustivi) per un ingresso sicuro nel mondo del lavoro. Soprattutto, è essenziale l'aver usufruito di un percorso formativo positivamente equilibrato fra gli elementi teorici e quelli pratici.

Si chiedono in molti, ad ogni modo, se esistono le condizioni sufficienti per realizzare il compito.

Dobbiamo dire che la preoccupazione, per quanto non di rado forzatamente esasperata, non è illegittima. Questo nuovo impegno è certamente, in questo

1 C. LANEVE, *Il tirocinio. Valenze formative e indicazioni realizzative*, in: C. Laneve (a cura di), *Il tirocinio e le professioni educative*, Pensa Multi Media ed., Lecce, 1999, pp. 11 ss.

2 A. CHIONNA, *Il tutor del tirocinio: alla ricerca di un profilo professionale*, in: C. Laneve, *op.cit.*, p. 189.

momento, una sfida, ma anche un'occasione per trovare e valorizzare risorse non-ché per stabilire sinergie e collaborazioni produttive: bisogna volerlo e saperlo fare.

Quello che ci sembra di cogliere – e di condividere – nell'opinione comune è il desiderio di non vedere trasformarsi ancora una volta un bisogno reale in una soluzione formale.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

L. TRISCIUZZI - G.P. CAPPELLARI, *Il consigliere scolastico*, Le Monnier, Firenze 1979; R. ZAVALLONI et al., *Il consigliere pedagogico. La relazione di aiuto nell'educazione*, La Scuola-Antonianum, Brescia 1979; C. SCURATI, *Umanesimo della scuola oggi*, La Scuola, Brescia 1983; O. SCANDELLA, *Alla scoperta del tutor. Esperienze di un'attività misteriosa*, Informazioni CISEM, Milano 1995/nn. 5-6-7-8; M. TIRITICCO, *Figure di sistema o competenze di sistema?*, in «Il Dirigente Scolastico», Roma, genn. 1998, pp. 39-55; AA.VV. (a cura di R. Massa e L. Cerioli), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste nella vita scolastica*, Angeli, Milano 1999.

Il COMPITO degli INSEGNANTI nella SCUOLA della RIFORMA

di LUISA RIBOLZI

Oggi, la proporzione di studenti brillanti che decide di insegnare è sempre più bassa... e diventa sempre più difficile per i Governi trovare i soldi per pagare agli insegnanti degli stipendi in grado di fare concorrenza ad un mercato del lavoro competitivo. Eppure, l'unica e sola evidenza nella scuola di oggi è che dare centralità alle competenze «teoriche», come leggere, scrivere e far di conto, sia nella scuola primaria che in quella secondaria, ha positive conseguenze sull'economia. (A. WOLF, *Does education matter? Myths about education and economic growth*, Penguin Books, London 2002, p. 249.)

PREMESSA

Una posizione di lavoro sempre meno attrattiva, un ruolo sociale sempre più importante: è fra i due corni di questo dilemma che si gioca la condizione insegnante nella maggior parte dei Paesi industrializzati, ma soprattutto in Italia, dove il passaggio da una condizione di tipo esecutivo impiegatizio¹ ad una condizione di tipo professionale, sia pure atipico, non riesce a decollare: in particolare, benché sul piano teorico ormai pochi si oppongano esplicitamente al riconoscimento del fatto che esistono all'interno dell'immenso corpo docente differenze sia qualitative che funzionali, e non solo di età, nella pratica l'appiattimento sembra impossibile da abbattere².

- 1 Ho già avuto occasione di citare il sarcasmo di Gombrowicz, che scrive: «sono i migliori cervelli della capitale – replicò il preside – non ce n'è uno che abbia un'idea sua. Se proprio a qualcuno dovesse venirci una, ci penserei io a far sloggiare l'idea o l'ideatore. Sono nullità innocue, insegnano solo quel che c'è nei programmi scolastici. No, nessun pericolo che gli venga un'idea originale» (W. GOMBROWICZ, *Ferdydurke*, Feltrinelli, Milano 1991, p. 44).
- 2 Ho recentemente e abbastanza diffusamente affrontato questo tema in *Si può parlare di una «carriera insegnante»? Il profilo professionale degli insegnanti nella scuola autonoma: caratteri e conseguenze*, in *Autonomia e Dirigenza*, n. 1-2-3, 2003, a cui rinvio chi fosse interessato ad un approfondimento. Si veda anche A. CENERINI - R. DRAGO (a cura di), *Insegnanti professionisti. Standard professionali, carriera e Ordine degli insegnanti*, Erickson, Trento 2001.

Eppure, la trasformazione subita dalla scuola con l'introduzione dell'autonomia, e l'incombere dei cambiamenti richiesti dalla Legge 53/2003 evidenziano ogni giorno di più, se ce ne fosse bisogno, che i «modelli» di insegnante che operano nella scuola sono tutti, più o meno, obsoleti. Parlo di «modelli» al plurale perché l'uniformità del corpo insegnante è tale solo dal punto di vista dell'inquadramento contrattuale, e per certi aspetti del tipo di aspettative sociali nei loro confronti, ma non certo dal punto di vista delle motivazioni o dei comportamenti. Le ricerche sociologiche hanno variamente sottolineato gli «idealtipi» di insegnanti, dal missionario all'impegnato politicamente, al tecnologico, ma raramente si è evidenziato come non esista *un* insegnante ideale, bensì un insegnante, direbbero gli inglesi, *fit for purpose*, un insegnante adeguato a far conseguire all'organizzazione scuola i suoi fini, e al tempo stesso in grado di conciliare questi fini con i suoi personali obiettivi. La scuola italiana oggi si trova in una fase di cambiamento così complessa, che potremmo estendere alla totalità delle pratiche educative quanto scrive Gasperoni³ in riferimento alla valutazione degli apprendimenti:

al di là di alcune impressioni e dei risultati di alcune ricerche per ora fra loro non coordinate, sul piano degli apprendimenti il sistema scolastico italiano non sa dove è stato, né dove si trova adesso, e rischia di non sapere dove sta andando.

LA PROFESSIONALITÀ INSEGNANTE E LA SCUOLA DELLE RIFORME

È dunque necessario partire dalle caratteristiche del sistema formativo *in fieri* per definire il ruolo e le caratteristiche dell'insegnante che è in grado di realizzarne gli obiettivi. A mio avviso, è possibile (anche se con un eccesso di semplificazione) definire la scuola che uscirà dalla riforma come una scuola «soggetto sociale», una scuola capace cioè di svolgere un ruolo attivo nella società civile, di cui legge e interpreta i bisogni, costruendo poi delle soluzioni possibili in un rapporto ottimale fra le risorse di cui dispone e gli obiettivi che deve raggiungere, sia che vengano dal centro, sia che vengano dalla comunità locale, sia infine che costituiscano il piano formativo specifico di ciascuna scuola. Come giustamente scrive Bottani riprendendo le teorie di Putnam e Coleman sul capitale sociale⁴, «la soluzione (*alla cesura fra scuola e società, n.d.r.*) non sta certo nel ripiegamento su realtà comunitarie chiuse (peggio ancora nel comunitarismo), ma nella valorizzazione del capitale sociale, cioè in una concezione delle scuole come comunità educative aperte, che sfruttano risorse collettive per raggiungere fini che difficilmente riuscirebbero a conseguire da sole»⁵.

3 G. GASPERONI, *Diplomati e istruiti*, Il Mulino, Bologna 1996, p. 237.

4 L. RIBOLZI, *Famiglia, scuola e capitale sociale*, in P. DONATI (a cura di) *Famiglia e capitale sociale, VIII rapporto sulla condizione della famiglia*, CISF, Ed. San Paolo, Cinisello Balsamo 2003.

5 N. BOTTANI, *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica*, Il Mulino, Bologna 2002, p. 31.

All'interno di una trasformazione così rilevante, il tema centrale è quello della *responsabilità* delle scuole, e più specificatamente di chi le governa e opera al loro interno, non singolarmente nei confronti degli utenti, dello Stato o del mercato o, in alcuni casi, del gruppo professionale composto dagli altri docenti (questo avviene già, anche se in misura disuguale), ma di tutte insieme queste componenti. Ma la scuola è in grado di assumersi una responsabilità estesa, di essere *accountable*, per usare un termine sintetico, solo se riconosce il fatto che il contesto in cui avviene il processo di insegnamento/apprendimento è costituito dall'intreccio fra il diritto dei ragazzi ad avere una scuola di qualità, il diritto dello Stato a fissare degli standard esterni (tale diritto, con la riforma del titolo V della Costituzione, e più ancora se entrerà in vigore la legge sulla *devolution*, andrà esteso agli enti locali), il diritto delle famiglie a vedere rispettate le proprie convinzioni e aspirazioni, e infine il diritto della scuola all'autonomia. All'interno di questo ambiente cognitivo, la *professionalità docente* dovrebbe svolgere un ruolo di mediazione, individuando di volta in volta la soluzione più adatta a seconda delle circostanze: Andy Hargreaves⁶ definisce «catalizzatore per la società della conoscenza» l'insegnante che sa rispondere a questo tipo di sfida, e ritiene necessarie per lui due qualità relativamente nuove:

- il possesso di un livello elevato di intelligenza emotiva⁷, che potenzia l'intelligenza cognitiva di cui comunque ogni insegnante deve essere dotato;
- la capacità di creare all'interno della scuola, sulla base di un clima di fiducia reciproca, una *intelligenza collettiva* che valorizzi lo specifico di ogni scuola.

Questa intelligenza collettiva viene costruita dagli insegnanti che condividono un impegno attivo nella progettazione e realizzazione del lavoro didattico, ma escludere da essa il contributo delle famiglie (come fanno Brown e Lauder⁸), mi sembra comportare il rischio di perdere il valore aggiunto dato dalla loro partecipazione attiva, la cui definizione, al momento, costituisce il vero buco nero all'interno della normativa.

L'ipotesi del «catalizzatore», che sostituisce ed integra quella del «mediatore» ormai largamente accettata, mi pare un ulteriore passo avanti rispetto al già interessante tentativo di Schön di definire l'insegnante in termini di «professionista riflessivo»⁹, che pensa mentre agisce e risolve i problemi a partire dalla teorizzazione (implicita o esplicita) della sua esperienza precedente. Questo tipo di attività, scrive Fischer, costituisce un elemento specifico della pratica professionale, che è basata sulla ripetitività: «un professionista è uno specialista che affronta, ripetutamente, determinate situazioni che costituiscono l'ambito di azione del proprio settore di attività»¹⁰.

6 A. HARGREAVES, *Teaching in the knowledge society*, Open University Press, Maidenhead-Philadelphia 2003.

7 Il concetto è stato introdotto nel 1995 da D. GOLEMAN, *Intelligenza emotiva*, trad. it. Rizzoli, Milano 1996.

8 P. BROWN - H. LAUDER, *Capitalism and social progress: the future of society in a global economy*, Palgrave, New York 2001.

9 D. SCHÖN, *Il professionista riflessivo*, De Donato, Bari 1983.

10 L. FISCHER, *Gli insegnanti. Ruolo e formazione*, in L. RIBOLZI (a cura di) *Formare gli insegnanti. Lineamenti di sociologia dell'educazione*, Carocci, Roma 2002, p. 153.

Quel che provoca ansia nei docenti nel momento in cui decollano delle riforme di tipo globale è probabilmente la mancanza di punti di riferimento precostituiti su cui basare le proprie decisioni: anzi, il fatto stesso di dover prendere decisioni come attività prevalente nel proprio lavoro – anche se si tratta di decisioni in parte individuali e in parte collegiali – genera incertezza. Ma, se posso utilizzare un linguaggio economico, la scuola dell'autonomia e della riforma è diventata un'organizzazione post-fordista che eroga un servizio nel terziario avanzato, e non può funzionare in base a principi di «lavoro concettuale parcellizzato»¹¹, ma deve prevedere al proprio interno da un lato la presenza di *professionals*, e dall'altro forme di managerialità allargata¹². I due temi sono collegati tra loro, dal momento che la seconda non è pensabile senza la prima.

Se si vuole avviare e completare il piano delle riforme non basta quindi avviare un pur necessario piano di formazione del personale in servizio (che rischia di essere almeno in parte respinto), ma bisogna ridefinire *nel suo insieme e su tempi lunghi* quella che viene un po' sbrigativamente definita la «questione insegnante», che si compone di un certo numero di elementi interconnessi ma non riducibili l'uno all'altro:

- la costruzione del profilo professionale dell'insegnante nella scuola dell'autonomia;
- l'identificazione delle competenze che lo compongono;
- l'identificazione dei percorsi formativi (iniziali e in servizio) necessari per l'acquisizione e la «manutenzione» delle competenze stesse;
- l'individuazione dei diversi livelli (se ce ne sono: ma mi pare difficile sostenere il contrario) della carriera insegnante, e delle relative retribuzioni in base sia al livello che al carico, o al tipo, di lavoro svolto;
- la possibilità di passaggi temporanei o definitivi ad altre carriere per chi non desidera o non si sente in grado di operare in condizioni mutate rispetto al momento della sua entrata in servizio.

Tutto questo prevede un accordo previo con le organizzazioni di categoria e con le organizzazioni sindacali, che elimini decisamente e una volta per tutte dal contratto gli aumenti indifferenziati (tranne per i minimi, con una funzione di tutela), e che preveda la possibilità di intervenire con realismo sul numero dei docenti e sulla programmazione degli ingressi e degli orari di lavoro. Sta avvenendo per la scuola quel che avviene per il mercato del lavoro nelle imprese, dove permangono elevati livelli di disoccupazione, ma il 42% dei posti offerti è considerato di difficile reperimento, e il numero di stranieri che gli imprenditori pensano di assumere varia da un quarto a un terzo¹³: nella scuola, a fronte di «code» nelle graduatorie che sembrano non finire mai, e che si esauriranno fra trent'anni, c'è

11 L. BIGGIERO, *Il sistema scolastico italiano in un approccio post-fordista*, in L. BENADUSI - R. SERPIERI (a cura di) *Organizzare la scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma 2000, pp. 157-196.

12 Si vedano ad esempio le considerazioni di F. BUTERA et al., *Organizzare le scuole nella società della conoscenza*, Carocci, Roma 2002.

13 Dati tratti dalla rilevazione 2003 di Progetto Excelsior, indagine Unioncamere sulle previsioni di assunzione delle imprese.

carenza di insegnanti di materie tecniche o scientifiche, e fra non molto, se si continuerà così, mancheranno anche gli insegnanti elementari. Si ripete un'altra situazione di paradosso che richiama la citazione iniziale, in quanto si sta avviando una spirale perversa fra dequalificazione della professione, a cui consegue un effetto di scoraggiamento, e crescente rilievo sociale, cui non corrisponde un aumento degli investimenti per incentivare i migliori.

Io ritengo che su tutti questi punti sia necessario procedere con cautela e con realismo non solo per motivi culturali, dal momento che entrano in gioco resistenze fortissime e stratificate (anche se, a mio avviso, minori di un tempo), ma perché è oggettivamente difficile trovare soluzioni che non irrigidiscano ulteriormente il sistema: ma è necessario altresì procedere con decisione, avviando da subito un percorso che comporta quattro fasi:

- *fissare obiettivi credibili e corrispondenti anche agli standard europei*
- *individuare i punti di arrivo dell'intero processo*
- *definire per sommi capi le tappe di avvicinamento, con i relativi tempi e costi*
- *compiere una stima analitica e articolata dei costi che questo cambiamento comporterà.*

DALL'UNIFORMITÀ ALLA DIFFERENZIAZIONE

La definizione del profilo professionale dell'insegnante, in realtà, non è solo né tecnica né pedagogica, ma è almeno in parte frutto di una decisione politica, se è vero che «tutta la storia degli insegnanti può essere raccontata a partire dal loro rapporto con lo Stato»¹⁴, di cui in Italia gli insegnanti sono dipendenti. La volontà politica che è all'origine delle riforme dovrebbe quindi anche curare che lo stato giuridico dei docenti, ma anche le modalità di formazione e i contenuti della professionalità docente, vadano oltre la pura dimensione disciplinare e pedagogica, e si confrontino con le nuove caratteristiche del sistema, mentre invece i dispositivi di regolamentazione e controllo della professione insegnante restano di tipo burocratico o politico, e non tecnico.

L'obiettivo esplicitamente dichiarato nelle leggi di riforma di far crescere una scuola «di qualità», intendendo per «qualità» la capacità di migliorare continuamente, segnala alcuni elementi da tenere presenti per costruire la nuova professionalità:

- il passaggio da una «responsabilità specifica» ad una responsabilità più allargata, di cui ho già detto, comporta il possesso della capacità di leggere la domanda e valutare i risultati ottenuti;
- l'obiettivo di garantire a tutti un «successo formativo» inteso in modo più dinamico richiede l'integrazione fra competenze disciplinari e competenze didattiche, intese non come sola tecnica ma come sviluppo di attitudini specifiche che siano in grado di individualizzare i percorsi degli allievi;

14 A. NOVOA, *Histoire & comparaison*, Educa, Lisbona 1999, p. 151.

- ai compiti di insegnamento, inclusa la progettazione e la verifica, si affiancano in misura crescente compiti di coordinamento e governo dell'istituzione e di rapporti con l'esterno (gestione della scuola, coordinamento di aree disciplinari, raccordi con il territorio, orientamento, ecc.);
- la crescente differenziazione della domanda formativa richiede la capacità di (ri)progettare la risposta della scuola senza riprodurre modelli standardizzati;
- resta comunque essenziale il contributo di chi sceglie di dedicarsi solo all'insegnamento, contribuendo in modo significativo all'avanzamento degli apprendimenti e al clima culturale della scuola.

Queste competenze debbono essere acquisite *a partire* dalla formazione iniziale: non si può ignorare che l'introduzione dell'autonomia e il passaggio da ruoli di tipo impiegatizio a ruoli di tipo professionale può avvenire solo modificandola, mentre al momento mi pare continui a prevalere la valorizzazione delle competenze disciplinari e delle tecniche pedagogiche, e la minuziosa descrizione delle attività. L'elemento comune più forte nei processi più attuali di qualificazione degli insegnanti realizzati in altri Paesi europei è *la progressiva crescita di importanza della scuola come contesto di apprendimento*; la formazione è il risultato di un mix di:

- *competenze disciplinari*, che si acquisiscono nelle facoltà;
- *competenze didattiche disciplinari*, che possono essere acquisite all'interno delle facoltà, oppure in una struttura apposita analoga alle SSIS. Nel primo caso, si parla di una «facoltà vuota», che è possibile solo nelle università multifacoltà o in consorzi di università, ed ha un compito di controllo e coordinamento dell'insegnamento delle didattiche. Nel secondo caso la struttura ha un corpo docente autonomo, che copre le principali aree disciplinari (con il rischio, oggi presente, di una pura e semplice duplicazione dei corsi);
- *competenze trasversali*, legate alle scienze dell'educazione o alle tecnologie, che in genere vengono acquisite nelle strutture preposte alla qualificazione degli insegnanti, anche se la diffusione generalizzata del meccanismo dei crediti consente la valorizzazione di esperienze precedenti: l'esempio più evidente è quello dei laureati in materie umanistiche, che nel loro percorso formativo hanno spesso le Scienze dell'educazione;
- *competenze di governo dell'ambiente scolastico* (gestione dell'aula e partecipazione agli aspetti di organizzazione), che si acquisiscono nel praticantato, e richiedono la disponibilità nelle scuole di docenti in grado di supportare l'ingresso nella professione (*tutoring*), mentre all'università spetta la formazione di questi docenti specializzati (*mentoring*).

Il processo standard vede tre fasi di praticantato (presenza in scuola come osservatore, presenza in affiancamento all'insegnante esperto, presenza come insegnante praticante con un *tutor*): la prima fase si configura come un tirocinio, mentre la seconda vede già un'attività diretta, affiancata dalla riflessione e dagli ulteriori apprendimenti, e la terza vede un predominio dell'attività diretta sui momenti di

apprendimento¹⁵, e viene quindi retribuita. È fondamentale ricordare che l'abilitazione all'insegnamento, il passaggio al ruolo docente, avviene solo se la fase di praticantato è stata superata con successo (e **non** con il titolo accademico).

CONCLUSIONI

Mi pare però difficile, per impopolare che possa essere la mia posizione, che un insegnante con queste caratteristiche possa operare all'interno di una scuola a cui viene assegnato con le procedure casuali oggi in vigore, che non tengono in alcun conto il valore della costruzione di quelle comunità di pratica di cui ho parlato all'inizio. Se si vuole un insegnante innovatore, si deve consentirgli di lavorare in un contesto fiduciario in cui le persone con cui lavora siano disponibili a collaborare all'interno di un progetto comune: e reciprocamente, una scuola potrà aiutare i suoi insegnanti a crescere e ad esprimere al meglio le proprie potenzialità, solo se questi insegnanti sono stati in qualche modo scelti liberamente in base all'adesione al progetto educativo.

Al fondo, una scuola autonoma che non vive di un rapporto liberamente accettato fra dirigenti, docenti e studenti, è una scuola autonoma solo in apparenza, e non si può accettare che oggi l'unico modo per entrare nella scuola sia essere il primo in coda quando si libera un posto (e questo a prescindere dalle critiche sul modo in cui viene calcolato il punteggio e sulla mancanza di qualsiasi valutazione per le supplenze). Il problema vero è che non è possibile, tranne in rarissime eccezioni, *vincolare l'entrata in servizio al progetto didattico*, che sarebbe l'unica cosa realmente in grado di far decollare le riforme¹⁶, e questo vale sia per l'entrata (assumere insegnanti che condividono il progetto) che per l'uscita (trattenere gli insegnanti evitando che siano trasferiti d'ufficio, oppure consentendo di spostare gli insegnanti che non condividono il progetto, senza penalizzarli).

Di fronte alla riforma proposta dalla legge 53, che costituisce una sfida agli equilibri costituiti, io vedo almeno due atteggiamenti che rischiano di vanificare gli sforzi del legislatore: il primo, legato alla perniciosa idea che, al fondo, non cambierà molto, è quello dell'*«ha da passà a nuttata»*: ne abbiamo viste tante, vedremo anche questa, e finita la smania innovativa, si galleggerà come sempre su quel poco o tanto di mestiere acquisito. Il secondo, generato dall'altrettanto perniciosa tendenza a schierarsi ideologicamente, che dentro la scuola fa più danni che altrove, è quello di chi, acriticamente, rifiuta in blocco qualsiasi cambiamento, pronto ad accettarlo altrettanto acriticamente se avesse segno diverso.

15 In Inghilterra, la fase due è composta, all'incirca, di un terzo di apprendimento della didattica disciplinare, un terzo di apprendimento delle aree trasversali e un terzo di presenza in classe, ed è finanziata da borse di studio, mentre la fase finale si identifica con l'anno di prova, ed è composta per circa il 90% di presenza in scuola, e solo per il restante 10% da attività di apprendimento ulteriore.

16 Si noti che in passato ci sono state delle eccezioni: le scuole sperimentali godevano di un certo margine di libertà nella scelta degli insegnanti, che a loro volta potevano accettare o meno l'incarico.

Se si vogliono coinvolgere gli insegnanti, è dunque necessaria una maggiore chiarezza nei loro confronti: chiarire che cosa si vuole da loro, formarli, pagarli adeguatamente in modo differenziato, far crescere il legame con la scuola. Questo insieme di operazioni richiede tempo ed ha un costo, che potrebbe essere inizialmente anche elevato e proprio per questo va valutato in un arco di tempo sufficientemente lungo, e tenendo conto sia dei risparmi che ne conseguiranno a regime, sia del fatto che ogni euro speso in istruzione è un euro investito in sviluppo. All'interno di una seria valutazione del rapporto fra costi e benefici non dobbiamo dimenticare che un insegnante demotivato è un cattivo insegnante, che produce una cattiva educazione, mentre un insegnante che può realizzare le proprie aspirazioni e le proprie legittime aspirazioni di carriera, è un insegnante che crea una scuola migliore. Come scrivono Le Compte e Dworkin nella loro analisi delle riforme in Texas nel corso di un decennio, «se gli studenti e gli insegnanti si accorgono che la scuola delude le loro aspettative, o al contrario facilita il raggiungimento dei loro scopi, si produce alienazione o partecipazione»¹⁷, e questo è particolarmente evidente in periodi di cambiamento quale è quello che da (troppo) tempo stiamo attraversando.

17 M.D. LE COMPTE - G. DWORKIN, *Giving up on school. Student dropouts and teacher burnouts*, Corwin Press, London 1991, p. 145.

ANNALI 2003
XLXIX ANNO DI PUBBLICAZIONE
DELL'ISTRUZIONE N° 1/2

**1/2 Ambienti
e dispositivi
per la formazione**

La «QUESTIONE» della PROFESSIONALITÀ del DOCENTE

di GIUSEPPE COSENTINO

Non c'è ormai direttiva europea, legge di riforma o «*mozione*» politica sulla scuola che non ponga al centro della sua attenzione la questione della valorizzazione professionale dei docenti e – in connessione con questa – delle iniziative di formazione iniziale e continua del personale.

Tuttavia proprio la ricorrenza quasi rituale del riferimento ha fatto perdere, a mio avviso, l'attenzione alle specifiche ragioni per le quali il quadro di innovazione in atto richiede un intervento straordinario – anche finanziario – sulla formazione del personale, che costituisce la *conditio sine qua non* della stessa concreta realizzabilità di un efficace processo di adeguamento del sistema scolastico.

Prima perciò di focalizzare le questioni inerenti al «*come*» della formazione, vorrei ricordare sinteticamente quelle relative al «*perché*» l'attuale profilo professionale dei docenti e la tradizionale organizzazione della didattica rischiano rapidamente di non dare più risposte sufficienti alle nuove domande poste dalla società al sistema scolastico e formativo.

La mancata attenzione a questi aspetti è anzi, a mio avviso, la ragione per cui in tutta Europa – dalla Francia all'Inghilterra, dalla Spagna all'Olanda – la «*riforma*» della scuola ha suscitato notevoli problemi di comunicazione tra la committenza politico-sociale e gli operatori della scuola.

La prima è stata spesso troppo presa dagli aspetti di «*ingegneria*» giuridico-istituzionale, secondo un modello prevalentemente ordinamentale.

Fare le riforme non significa infatti solo fare le «*leggi*» di riforma ma avviare lunghi e complessi processi che partono dal basso e che vedono nelle leggi lo stimolo ma anche la valorizzazione dei comportamenti didattici più efficaci (modello processuale di cambiamento, la «*rolling reform*» degli anni Settanta).

I secondi hanno finito spesso per ridurre le innovazioni a pratiche burocratiche (vedi l'esperienza della carta dei servizi, delle funzioni obiettivo, della stessa autonomia delle scuole vissuta come adempimento formale e non come costruzione sostanziale di una identità di agenzia formativa), senza modificare nella realtà l'organizzazione della didattica se non da parte di gruppi limitati o di singoli docen-

ti, che hanno conseguentemente operato al di fuori di un'organica modifica e autovalutazione del piano dell'offerta formativa, dando vita a processi in molti casi sovrastrutturali, come quelli dei «progetti», vissuti come «altro» rispetto alla didattica ordinaria (si pensi a non poche esperienze di «corsi di recupero»).

Da qui una serpeggiante e non dichiarata «voglia» di non modificare nulla e di tornare alle rassicuranti certezze del «programma» e dell'insegnamento trasmissivo delle discipline.

D'altra parte la realtà è che la riforma del sistema scolastico non appare più rinviabile per una serie di motivi alcuni dei quali si richiamano di seguito in maniera sintetica.

- C'è innanzi tutto una domanda sociale di un'offerta formativa più personalizzata e attenta ai bisogni degli alunni, non limitata cioè a profili cognitivi standardizzati ma tesa al contrario a fornire risposte educative, per quanto possibile personalizzate e comprensive degli aspetti valoriali, con un crescente ruolo di «cittadinanza attiva» da parte dei genitori nel definire gli obiettivi formativi. In questo senso la riforma della scuola si inquadra anzi in un più vasto fenomeno che rifiuta un'Amministrazione burocratica e standardizzata e richiede invece in tutti i settori flessibilità dei processi e responsabilità sui risultati.
- C'è poi una presenza più incisiva delle Regioni e degli enti locali, legata anche al nuovo processo di riforma costituzionale (legge 18 ottobre 2001 n. 3), che richiede una forte interazione tra scuola e territorio, non più limitata al tema dei «servizi» organizzativi per le scuole ma centrata sempre più sulla capacità della stessa scuola autonoma di interpretare in maniera attiva i bisogni formativi del territorio e di contestualizzare e rendere coerenti gli obiettivi formativi nazionali con quelli proposti dalle «quote» regionali.
- C'è un nuovo ruolo dell'autonomia scolastica, riconosciuto dalla norma costituzionale, che richiede per un verso una chiara definizione dei profili culturali, educativi e professionali proposti per ogni ciclo di studi e delle conseguenti «indicazioni» per i piani di studio personalizzati e per altro verso il potenziamento della responsabilità autonoma di ciascuna istituzione scolastica nel realizzare tale profilo, in coerenza con la propria specifica identità di agenzia educativa e formativa. Maggiore precisione delle finalità educative per un verso e maggiore flessibilità nell'organizzazione della didattica per altro verso costituiscono i presupposti per una piena realizzazione dell'autonomia.
- C'è infine un rapporto più intenso tra apprendimenti formali e informali, che impone al docente un compito molto più complesso di mediatore tra il sapere – attraverso qualunque canale acquisito – e l'apprendimento dotato di «senso», attraverso una corretta «analisi disciplinare» che consenta l'utilizzo non solo delle mappe cognitive di ciascuna disciplina ma, altresì, di tutti gli elementi del loro «statuto», dagli aspetti metodologici, a quelli linguistici, ecc.

Realizzare questi obiettivi e costruire competenze reali secondo le finalità e l'impianto previsto dalla legge n. 53 del 28 marzo 2003 e dai provvedimenti conseguenti – il cui impianto trova del resto ulteriore conferma nel recente documento di inten-

ti siglato dalla Confindustria e dalle OOSS sulla «formazione e valorizzazione delle risorse umane» – richiede evidentemente uno sforzo di riflessione sulle caratteristiche necessarie per un pieno esercizio della professionalità docente.

Senza di esso il senso di inadeguatezza tra obiettivi e strumenti non può che ingenerare quel fenomeno del *burn-out* che costituisce ormai oggetto di studio in molti Paesi europei. Bisogna invece che i docenti siano chiamati ad operare come protagonisti nei processi di riforma e innovazione e possano progettare, nell'ambito dell'autonomia didattica, organizzativa e di ricerca di ogni istituzione scolastica, le risposte più efficaci agli obiettivi formativi assunti come possibili.

In tale prospettiva la formazione costituisce una leva fondamentale.

Anche sul «metodo» dei processi di formazione bisogna però fare alcune riflessioni.

- La nuova figura professionale richiede infatti, molto più che nel passato, competenze non solo disciplinari ma anche pedagogiche, didattiche, psicologiche, antropologiche, richiede in sostanza ai docenti la capacità di muoversi in una dimensione cognitiva, relazionale, organizzativa.
- Le stesse competenze disciplinari vanno possedute non solo per gli aspetti della conoscenza, ma, come si è detto, in tutta la gamma di strumenti offerti dalle discipline stesse come veicolo di comprensione della realtà. Una buona riflessione sul metodo di traduzione di una «versione» di latino o una pratica laboratoriale di scienze costituiscono ad esempio strumenti di costruzione della competenza del *problem solving* richiesta dal sistema sociale e produttivo come *cross competence*.

Questo nuovo tipo di scuola non può però realizzarsi in concreto solo nel lavoro individuale dei singoli docenti, ma presuppone una rete di effettiva cooperazione tra tutti i docenti, identificando aree strutturate di interventi – ad esempio dipartimenti disciplinari, compiti di predisposizione e valutazione del piano dell'offerta formativa, assistenza tutoriale ai docenti in formazione e agli alunni per l'orientamento, ecc. – nell'ambito delle quali possano essere identificate figure di coordinamento e di responsabilità scelte sulla base di competenze effettivamente possedute e certificate, magari mediante appositi albi professionali.

In questo senso del resto sembra proiettato l'art. 5, lettera *f* della citata legge delega n. 53/2003 che attribuisce alle strutture universitarie espressamente deputate alla formazione dei docenti il compito di promuovere «la formazione in servizio degli insegnanti interessati ad assumere funzioni di supporto, di tutorato e di coordinamento dell'attività educativa, didattica e gestionale delle istituzioni scolastiche e formative». Lo stesso recente contratto nazionale per il comparto scuola prevede del resto l'individuazione di funzioni strumentali (art. 26), il cui esercizio costituisce una delle modalità di sviluppo della professionalità docente.

Resta però essenziale che tali figure tutoriali non finiscano per costituire una sorta di «cattedrali nel deserto», avulse, se non contrapposte, rispetto al lavoro degli altri docenti, ma si collochino all'interno di reti di docenti che operino come comunità professionali, dotate di conoscenze specialistiche, capaci di definire strategie, di darsi regole organizzative e di operare sulla base di un codice deontologi-

co che rafforzi la responsabilità di ciascuno verso il risultato educativo atteso, responsabilità che è nel contempo morale verso gli alunni, professionale verso i colleghi e contrattuale verso l'Amministrazione scolastica.

L'affermazione di un ruolo professionale dei docenti e di una dimensione collettiva del lavoro svolto nella scuola, con responsabilità cooperative verso la comunità scolastica, è, a mio avviso, la chiave per impostare un sistema diverso di formazione che parta dalla constatazione della capacità della scuola di essere fonte di conoscenza di se stessa.

La formazione va pertanto impostata in funzione della creazione di un ambiente di apprendimento capace di promuovere una riflessione guidata tra professionisti adulti, ai quali non vanno proposte pertanto modalità trasmissive – peraltro ritenute inadeguate per gli stessi studenti – ma offerti strumenti teorici per consentire un confronto con le esperienze professionali maturate da ciascuno. In altre parole la formazione deve centrare la sua attenzione non tanto sui «contenuti» da trasmettere al docente da formare ma sullo sviluppo e facilitazione degli «apprendimenti» da parte degli stessi docenti, sulla base della riflessione comune circa le «pratiche» effettive della comunità professionale e di un'attività di *counseling* assicurata da università o da altre strutture di ricerca educativa.

Bisogna a tal fine da un lato evitare che il confronto «tra pari» si riduca a una sorta di semplice momento di autocoscienza, incapace di sistematizzare le esperienze e di ottimizzare nel futuro le soluzioni individuate, dall'altro che il momento «esperto» (assicurato da università, enti di ricerca o altro) cali dall'alto senza tener conto della concreta esperienza didattica.

Per realizzare tali obiettivi è necessario allora sviluppare opportunità e ambienti formativi da offrire alla libera scelta dei docenti (corsi master, siti virtuali, gruppi di ricerca, stages, collaborazioni con associazioni disciplinari o professionali) affinché ciascuno, individualmente o associato ad altri, possa costruire un percorso personale aderente ai propri bisogni reali e finalizzato alla costruzione di un portfolio di competenze certificate, delle quali le scuole potrebbero avvalersi, nell'ambito della propria autonomia didattica e di ricerca, per le diverse funzioni tutoriali o organizzative.

In coerenza con tale impostazione le politiche in corso di attivazione sulla formazione prevedono non solo il rafforzamento dei finanziamenti affidati direttamente alle scuole per le loro autonome scelte, ma anche l'introduzione di ulteriori risorse per l'autoaggiornamento dei singoli docenti. Tali risorse potranno essere utilizzate liberamente sia per l'acquisto di beni e servizi (acquisto di libri, materiali, strumenti multimediali, riviste specializzate nel settore didattico, abbonamenti a siti telematici, compenso forfettario del canone e dell'utilizzo del collegamento via Internet), sia per l'iscrizione a corsi di aggiornamento tenuti da associazioni disciplinari e professionali, università o enti di ricerca, ovvero per risorse di studio o di ricerca.

Accanto agli interventi formativi liberamente scelti dai docenti – in relazione ai quali va ripensata la politica degli «accreditamenti» – vi è poi una seconda azione finalizzata a rendere possibile una effettiva comunicazione dei processi di innovazione e una concreta interazione tra chi offre un intervento innovativo e chi lo realizza.

A tale riguardo si segnalano le esperienze realizzate con l'INDIRE per l'anno di formazione e con il gestore del sistema informativo del MIUR per la formazione

dei dirigenti scolastici, entrambe impostate con un sistema di *e-learning* che offre materiali «esperti» – predisposti da università, istituti di ricerca, ecc. – integrati da momenti di formazione organizzati con la presenza di *tutor* di aula, con funzioni di «facilitatore» dell'apprendimento.

Il circuito on-line garantisce un ambiente di apprendimento aperto e flessibile che sostiene l'insegnante per un lungo periodo, una modalità di fruizione che lo rende autonomo nei tempi, consentendo un apprendimento individualizzato e un'esperienza diretta sulle potenzialità delle nuove tecnologie, con particolare riguardo alla possibilità di accedere ad un patrimonio ampio di conoscenze, anche di carattere internazionale, ed alla possibilità di progettare in maniera cooperativa «ambienti di apprendimento» specifici anche per gli alunni.

La fruizione in presenza facilita l'accesso alla parte on-line e consente attraverso l'opera del *tutor*, la riflessione critica sui materiali offerti – sia «strutturati» (corsi) che «liberi» (risorse) – arricchendo tali materiali con altre fonti ed esperienze locali, e promuovendo una metodologia di lavoro attiva, secondo l'approccio didattico del *learning by doing*. Le e-mail, le chat, i forum e le aule virtuali assicurano un'ampia comunicazione sia orizzontale che verticale, creando le condizioni per interventi interpretativi o di supporto da parte di gruppi di osservazione di secondo livello rispetto ai *tutor* on-line.

In questo senso si muove del resto il recente contratto del personale della scuola che, nonostante alcune accuse di «timidezza», tiene in realtà conto delle «relazioni deboli» che caratterizzano il modello organizzativo della didattica e «investe», coerentemente, sulla motivazione e responsabilità dei docenti nella loro duplice dimensione professionale individuale e collettiva.

Viene lasciata alla valutazione delle singole scuole autonome l'individuazione di funzioni strumentali e la potestà di fornire indicazioni sullo sviluppo professionale e sul ruolo della ricerca e della formazione.

I rapporti con le università, i crediti formativi, la previsione di una mobilità volta a valorizzare tra l'altro le esperienze acquisite e a sostenere lo scambio di esperienza, la conferma del ruolo dell'autoaggiornamento e dell'aggiornamento a distanza, la centralità della scuola nella scelta delle risorse sulla formazione, costituiscono tutti elementi che confermano le strategie della formazione intesa come «servizio» permanente volto al supporto e allo sviluppo del lavoro di tutti gli operatori della scuola.

Si tratta ovviamente di un processo lungo e non privo di difficoltà, anche in relazione ai «numeri» delle azioni formative necessarie, ma sicuramente utile a riconsegnare ai singoli docenti la piena autonomia e responsabilità nella scelta delle risposte più adeguate ai nuovi bisogni professionali che la scuola autonoma sollecita.

STRUMENTI e SUPPORTI TECNOLOGICI *per la* FORMAZIONE INNOVATIVA

di ALESSANDRO MUSUMECI

Questo intervento ha l'obiettivo di presentare alcune esperienze di formazione innovativa, strettamente legate al processo di riforma della scuola, che daranno un valido contributo al processo di cambiamento che è stato messo in atto.

I primi risultati della sperimentazione della riforma in 251 scuole dell'infanzia e delle elementari sono piuttosto buoni; più dell'85% di esse ha adottato con successo il docente prevalente, che ha svolto la sua attività nella stessa classe per 17-21 ore settimanali, introducendo inglese e informatica nei nuovi programmi. Oltre l'85% delle famiglie, secondo un recente rapporto Eurispes-Liberal giudica tali innovazioni in modo estremamente positivo.

Informatica e lingua inglese, ad esempio, trovano ampio supporto nell'utilizzo di Internet a tutti i livelli all'interno delle aule scolastiche. Altro dato importante, conseguito anch'esso tramite l'utilizzo di Internet e dell'innovazione tecnologica è che il 74% degli intervistati, è assolutamente consapevole che un rapporto scuola-lavoro forte aiuta certamente l'inserimento dei giovani nel mondo del lavoro. E per ultimo un altro dato importante, nell'ambito del quale i 3/4 degli intervistati, famiglie e aziende, ritiene che una localizzazione forte dei contenuti all'interno del territorio possa dare giovamento al mondo della scuola e al mondo delle aziende.

Qual è la situazione italiana oggi, in particolare per quelli che sono gli utenti finali, ovvero le famiglie e gli studenti? È possibile constatare una situazione di forte diffusione delle nuove tecnologie; da fonti Federcomin emerge che 2/3 delle famiglie che hanno figli in età scolare possiedono almeno un PC e molte di queste macchine sono collegate a Internet.

Questo è sicuramente un dato con il quale la scuola si deve rapportare, partendo da una situazione che vede attualmente 15 studenti per ogni PC dedicato alla didattica; ciò vuol dire che occorre certamente potenziare l'utilizzo di Internet nelle scuole, ma al tempo stesso che è necessario utilizzare sempre più un'infrastruttura distribuita di collegamento nelle famiglie, portando nelle case i contenuti, sempre più a contatto con gli studenti a casa, senza cercare di erogarli solamente tramite scuola.

Tale constatazione emerge con ancora più chiarezza evidenziando le statistiche di accesso che emergono dal nostro sito Internet che ha recentemente superato i 6,5 milioni di *hits* al giorno e che ha una fascia di utilizzo che è fortemente sbilanciata verso le ore pomeridiane-serali; questo vuol dire che sempre più la famiglia e gli studenti utilizzano i servizi offerti da questo portale più da casa che da scuola.

Quali sono i servizi offerti? Sono servizi di *e-learning*, per prima cosa, ma anche funzioni di iscrizione on-line, servizi che consentono ai docenti di gestire la propria posizione amministrativa direttamente da Internet, di visualizzare i nominativi dei commissari o dei presidenti delle sessioni degli esami di Stato e così via.

Queste funzionalità ci hanno fatto balzare al primo posto tra tutti i siti di *e-government* con un tasso di crescita del 64% rispetto allo scorso anno e questo è sicuramente un fattore di successo dal quale dobbiamo partire per tutte le nostre considerazioni.

L'innovazione tecnologica consente inoltre un'organizzazione didattica più flessibile, finalizzata ad interventi personalizzati verso gli alunni, sia in termini di gruppi di lavoro, che per quanto riguarda i laboratori e la ristrutturazione delle sezioni.

In quest'ambito abbiamo verificato concretamente come l'innovazione tecnologica possa offrire un valido contributo in tutti i casi in cui sono necessari interventi «dedicati» a specifiche situazioni ambientali degli alunni.

LA SCUOLA IN OSPEDALE

Uno di questi è il progetto «Scuola in ospedale», che, partito con una sperimentazione lo scorso anno, sarà esteso, nel corso del 2004, ad oltre 100 ospedali italiani; si tratta di un progetto di videoconferenza scuola-ospedale che può essere utilizzato da alunni lungodegenti, con il supporto di docenti specializzati, per attuare il fenomeno di isolamento di chi, già afflitto da una patologia che richiede un lungo ricovero, si trova lontano dalla sua classe, dai suoi compagni e dai suoi docenti.

Utilizzando tecnologie di trasmissione su larga banda, adottando dove possibile collegamenti su fibra ottica, con il supporto di tecnologie *wireless* all'interno dell'ospedale, è possibile costituire un efficace collegamento fra la classe di appartenenza dello studente e la stanza dell'ospedale dove egli è ricoverato; in questo modo, compatibilmente con la patologia di cui è affetto, è possibile attuare collegamenti quotidiani con la sua classe, con scambio di elaborati, testi, esercitazioni, sotto la guida del docente specializzato che opera all'interno dell'ospedale.

Dalle prime sperimentazioni si è visto come tale connessione sia particolarmente efficace non solo per aiutare lo studente ospedalizzato, ma anche nei confronti dell'intera classe che viene sempre più coinvolta nel processo di guarigione del compagno lontano e attiva un processo di responsabilizzazione che favorisce una crescita collettiva.

Ad esempio presso l'Azienda Ospedaliera Salesi di Ancona sono stati seguiti in videoconferenza tramite tale sistema nell'anno scolastico 2001/2002, 208 alunni ospedalizzati, che si sono collegati a 15 classi di scuola media, assistiti da 11 insegnanti.

Tali tecnologie di trasmissione si dimostrano molto utili anche in altri casi in cui occorre superare situazioni di disagio o di isolamento degli studenti; mi riferi-

sco ad esempio alle comunità terapeutiche, alle scuole ubicate nelle carceri, all'assistenza domiciliare, oppure alle isole minori e alle comunità montane, dove stiamo sperimentando orari settimanali «misti» nei quali alla frequenza tradizionale si affiancano forme di frequenza «on-line», in cui il docente assiste a distanza lo studente assicurando il suo apprendimento e la fruizione di una corretta didattica.

In tale ambito è necessario citare anche il recente sostegno dell'innovazione tecnologica al ripristino della piena funzionalità scolastica nelle zone interessate dagli eventi sismici del mese di ottobre 2002; presso la scuola di San Giuliano di Puglia, che è stata ricostruita in una locazione provvisoria, sono state installate reti *wireless* collegate a computer portatili ed un collegamento a larga banda via satellite, per ripristinare tutti i normali strumenti di didattica innovativa a sostegno di una comunità scolastica già provata dal terremoto.

Anche nelle scuole di Lipari, interessate dagli eventi eruttivi della vicina isola di Stromboli, sono stati ripristinati in tempi brevi, grazie alle moderne tecnologie, collegamenti a larga banda ad Internet, utilizzando tecnologie satellitari. Dalla scuola elementare «Canneto» di Lipari, inoltre, viene seguito il primo esperimento italiano di didattica a distanza, per un alunno affetto da una grave forma asmatica che vive con i suoi genitori su una barca a vela che si sposta nel Mar Mediterraneo, che viene seguito costantemente, nel normale orario di lezioni, da insegnanti presenti in questa scuola; anche in questo caso l'utilizzo delle tecnologie di collegamento Internet a larga banda via satellite permette in modo efficace l'erogazione di una didattica innovativa, la ricezione di programmi televisivi dedicati (come ad esempio il *Divertinglese*, di cui parleremo più avanti) e la fruizione di un normale programma scolastico, perfettamente analogo a quello di altri studenti.

IL SOSTEGNO AI DISABILI

Rientrano in tali iniziative inoltre il sostegno, grazie all'uso delle tecnologie, degli alunni disabili, che si avvale di risorse, realizzate dalla struttura informatica del Ministero, disponibili su Internet per docenti e famiglie; è disponibile ad esempio il portale *Handitecno*, ospitato sul sito dell'INDIRE di Firenze, dove è possibile consultare esempi di utilizzo e casi di successo di tecnologie nell'ambito del sostegno ad alunni disabili.

Tramite queste tecnologie è aumentata in modo notevole l'integrazione degli alunni disabili nelle strutture scolastiche; ben il 2,81% degli alunni negli istituti professionali e il 3,31% degli studenti negli istituti d'arte rientrano infatti in tale casistica, a conferma di come tali istituti offrano le migliori opportunità d'integrazione.

Sono presenti sul sito *Handitecno* e consultabili liberamente molteplici iniziative di innovazione tecnologica sperimentate nelle scuole italiane, di sostegno ad alunni disabili, come ad esempio l'utilizzo di speciali telecamere collegate a matrici di punti per consentire al disabile visivo di «leggere» le informazioni presenti sul video di un computer; oppure l'utilizzo di elaboratori elettronici per facilitare la comunicazione degli alunni autistici, che molto spesso riescono a trasmettere idee e sensazioni con il computer (con il metodo della comunicazione facilitata). In questo caso la tecnologia costituisce un efficace sistema per «mettersi in contatto»

con l'alunno autistico, stimolare le sue capacità e le sue abilità ed aiutarlo nel reintegro con le attività della classe e nello svolgimento di un programma di apprendimento personalizzato.

Con tali tecnologie si possono ridurre, quindi, gli svantaggi, cioè facilitare quelle che sono le fasce deboli non solo in termini di disabilità, ma anche in termini di collocazione geografica.

Questo sforzo è maggiormente importante proprio quest'anno che è l'anno europeo dei disabili e può aiutare concretamente i docenti che si occupano di questa problematica. Solo per dare qualche numero, ci sono attualmente 77.000 docenti impegnati in attività di sostegno non solo per disabilità ma anche per le situazioni di svantaggio, di dispersione scolastica e così via, che rapportati ai circa 150.000 ragazzi che hanno questo tipo di problemi nella scuola italiana, fanno un rapporto di 1,92 che ci posiziona al primo posto in Europa per quanto riguarda questa problematica.

È un patrimonio da salvaguardare ed è un aspetto sociale della scuola che va valorizzato. Utilizzare Internet per ridurre le situazioni di svantaggio vuol dire anche in questo caso catalizzare le risorse, massimizzarle con l'aiuto eventualmente di opportuni provvedimenti per risolvere le situazioni di svantaggio non solo dal punto di vista geografico (ad esempio nelle zone del Sud Italia, dove la banda larga ancora non arriva), ma anche le situazioni dove per esempio è necessaria un'assistenza in ospedale o altri tipi di assistenza domiciliare.

Altre iniziative che si stanno svolgendo in questi giorni nelle scuole italiane e che rientrano nel quadro dell'innovazione tecnologica di questo Ministero e nell'anno europeo dei disabili, includono i sistemi di comando vocale, particolarmente utili per alunni con problemi motori, e l'utilizzo di tastiere semplificate per alunni con problemi di ritardo mentale.

Sempre sul portale Handitecno è possibile mettersi in contatto con scuole che hanno già affrontato con successo tali problematiche, arricchendo così la comunità dei docenti che utilizzano queste tecnologie.

LA COMMUNITY DEI DOCENTI

Sono in grande aumento in generale le attività di *community* dei docenti sulla rete, favorite senza dubbio dalle nuove tecnologie; ha riscosso un forte successo l'iniziativa di posta elettronica denominata Posta Docente, che da novembre ad oggi ha ricevuto oltre 160.000 adesioni; essa è l'elemento indispensabile per una comunicazione riservata e sicura fra docenti ed è il presupposto per nuovi servizi ed iniziative, che hanno come denominatore comune la possibilità di usufruire di tale innovativo canale di collegamento, con caratteristiche di autenticazione del docente rigorosamente definite.

Una di queste iniziative riguarda, ad esempio, la fruizione del catalogo bibliografico nazionale da parte delle scuole; si tratta di un progetto, sviluppato insieme al Ministero dei Beni Culturali e Ambientali, di integrazione delle scuole nell'ambito del Sistema Bibliotecario Nazionale (SBN).

Tramite le funzionalità di questo sistema sarà possibile, dai personal computer ubicati nelle scuole pilota, accedere via Internet al catalogo bibliotecario nazionale.

le, effettuare le ricerche dei libri desiderati, richiedere il prestito dei libri necessari, che verranno recapitati e ritirati direttamente presso la scuola richiedente, e catalogare i libri della biblioteca scolastica nel SBN, in modo da consentirne una maggiore fruizione da parte dell'intera comunità scolastica.

Tale sistema è già attivo in via sperimentale in oltre 50 scuole del Lazio e verrà esteso progressivamente, a partire dal prossimo anno scolastico, a tutte le scuole italiane, che sono già totalmente connesse ad Internet e nelle quali è in fase di implementazione il progetto «banda larga» per arrivare entro la fine del 2003 al 60% delle scuole connesse in banda larga (attualmente solo il 20% delle istituzioni scolastiche ha tale tipo di collegamento).

Un altro sistema in fase di realizzazione, per migliorare il colloquio fra scuola e famiglie è il portale scolastico in ambiente Internet; esso è un ambiente educativo virtuale costituito da un portale interattivo, con numerosi servizi di supporto che consente agli studenti ed ai professori delle scuole di creare delle comunità di apprendimento on-line, di scambiarsi informazioni e documenti scolastici, di scrivere messaggi di posta elettronica, partecipare a corsi di formazione e molto altro ancora.

Tutti i collegamenti avvengono esclusivamente tramite Internet; qualunque professore e qualsiasi studente dotato di un semplice personal computer collegato alla Rete con un browser può utilizzare il portale da qualunque luogo: casa, scuola, biblioteca, ecc.

Tale strumento è un modo particolarmente efficace per favorire l'aggregazione e la comunicazione non solo tra gli studenti italiani ma anche a livello internazionale, facendoli partecipare a comunità didattiche e gruppi di apprendimento interattivi, ed a forum su argomenti di specifico interesse quali l'arte, le scienze, la letteratura e così via.

Allo stesso tempo, tale strumento rappresenta un servizio efficace per gli insegnanti che possono sperimentare le classi didattiche interattive, la collaborazione con colleghi internazionali ed il dialogo con altri docenti utilizzando un ambiente virtuale riservato e protetto, personalizzato e strutturato. Sia gli studenti che gli insegnanti potranno ottenere infatti l'accesso gratuito al portale richiedendolo al proprio Istituto o alla propria scuola.

Lo strumento, è accessibile, per chi lo desidera ed in maniera gratuita dal portale www.istruzione.it, è organizzato in 4 *famiglie* di portali Internet:

- **La Casa:** è possibile creare il proprio sito Internet personale, leggere e inviare posta elettronica e organizzare tutti propri documenti, immagini, ecc. in un archivio «personale».
- **La Scuola:** i professori possono «costruire» da soli o interagendo con altri studenti o professori della scuola le lezioni ed i progetti di apprendimento e successivamente possono condividerli con gli alunni.
- **La Comunità dei docenti:** si tratta di gruppi di utenti accomunati da uno specifico interesse. Ad esempio è possibile creare una comunità di membri del corpo docente che condividono informazioni e dati o interi archivi di documenti su argomenti specifici senza la necessità di scambiarsi dei mes-

saggi di posta elettronica pesanti, spesso dispendiosi in termini di tempo e facilità di accesso.

- **Il Mondo:** offre la possibilità di navigare su Internet per scoprire il mondo alla ricerca di novità, per effettuare ricerche su specifici argomenti connessi al programma di studio. Si può creare una comunità globale dove condividere idee e informazioni.

Sono i professori ad attribuire agli studenti, membri di una specifica comunità, diversi livelli di collaborazione e di intervento, ad esempio sarà possibile avere un accesso in sola modalità di lettura oppure in una modalità più estesa che consente la pubblicazione e la modifica dei contenuti dei documenti. Così facendo risulta garantito il controllo degli accessi e la responsabilità di ogni singolo utente.

L'ALFABETIZZAZIONE TECNOLOGICA

L'innovazione tecnologica può quindi dare un forte impulso al progetto di riforma della scuola appena approvato dai due rami del Parlamento; per un corretto utilizzo di tali tecnologie è però critico il fattore umano e per tale motivo il Ministero sta investendo in modo deciso sul progetto di alfabetizzazione informatica del personale della scuola, che ha avuto oltre 190.000 adesioni fra docenti e personale ATA; grazie a tale intervento formativo, realizzato prevalentemente con modalità di *e-learning*, entro la fine del 2003 le istituzioni scolastiche saranno in grado di innovare concretamente la didattica tramite le moderne tecnologie, con un forte beneficio in termini di apprendimento degli studenti.

A tale processo formativo per gli insegnanti si affiancano inoltre molteplici iniziative per gli studenti stessi, fra le quali ultima, in ordine di tempo, è quella del Divertinglese, programma realizzato in collaborazione con RAI Educational, per potenziare concretamente l'insegnamento della lingua inglese per i bambini delle scuole elementari. Con l'erogazione di appositi programmi sulla TV satellitare, che tutte le scuole sono in grado di ricevere tramite la revisione delle attrezzature satellitari nelle scuole curata dalla stessa RAI, e con l'integrazione di questi programmi con materiale disponibile su un apposito sito Internet, il docente prevalente o specialistico può preparare le sue lezioni in modo accattivante, coinvolgendo maggiormente i bambini nello studio e nella comprensione della lingua inglese, che è sempre più importante nel processo di integrazione europea al quale il nostro Paese sta partecipando.

Un'altra iniziativa di rilievo che occorre segnalare è quella del rafforzamento delle competenze nel settore della matematica, particolarmente importante per i giovani che si iscrivono alle facoltà scientifiche o di studi economici, per il quale stiamo sperimentando innovativi sistemi di *e-learning* come l'ambiente MathLab, in collaborazione con il Politecnico di Milano, per il tutoraggio a distanza, nell'ambito della matematica, degli studenti dell'ultimo anno delle scuole superiori.

Va segnalato anche che il Ministero ha varato recentemente, secondo quanto indicato nell'art. 26 comma 5 della Finanziaria 2003, una Direttiva sull'Università a distanza, che consentirà, anche nel nostro Paese, analogamente alle maggiori

nazioni europee, l'utilizzo di tale innovativa modalità di fruizione degli insegnamenti universitari. Essa contribuirà senz'altro a ridurre il fenomeno dell'abbandono scolastico di cui soffre il nostro sistema universitario e sarà un forte elemento propulsore verso l'utilizzo sempre più intenso di Internet.

Un ultimo aspetto che certamente dobbiamo affrontare come scuola è quello, infine, della tutela dei minori; abbiamo collaborato con il Ministero dell'Innovazione e delle Tecnologie ad una iniziativa chiamata «Internet consapevole», che ha portato alla pubblicazione su un sito Internet appositamente predisposto di una serie di suggerimenti orientati ai bambini, studenti e ai genitori.

Questi suggerimenti sono di ausilio ad una navigazione migliore, consapevole, più facile anche se non pongono più di tanto dei freni a fenomeni criminosi che certamente nel mondo Internet esistono e che certamente sono gli aspetti che più preoccupano il mondo della scuola. Anche su questo ci piacerebbe fare una riflessione non solo con i *providers* ma anche con i fornitori di servizi perché questo è un punto sul quale è necessaria una regolamentazione più efficace che al tempo stesso non ponga dei limiti, delle censure o dei problemi ulteriori ai *providers*.

In quest'ambito il ruolo dell'insegnante diventa sempre più importante, non solo come punto di riferimento nelle conoscenze dei giovani, ma anche e soprattutto come guida per navigare nel «mare magnum» della Rete, orientando lo studente a cercare le migliori risorse ed evitare informazioni sconvenienti e a scarso valore aggiunto.

L'esempio migliore di tale cambiamento è dato da un giudizio di un giovane, che recentemente, in un corso di informatica in cui i ragazzi insegnavano ai docenti a navigare su Internet, ha commentato «noi sapevamo navigare ma loro sapevano cosa cercare».

Le tecnologie informatiche possono quindi contribuire in modo determinante non solo a ridurre fenomeni di emarginazione e di dispersione scolastica, ma anche ad accrescere in modo sensibile il livello culturale e tecnologico dei ragazzi italiani; sono necessarie però una forte cultura di base nell'ambito dell'innovazione tecnologica e la consapevolezza che qualsiasi processo di cambiamento deve essere sostenuto da un ampio consenso sociale, in un settore determinante per lo sviluppo del Paese come quello della scuola.

Ma le tecnologie da sole non bastano; la visione umanistica della società civile, una società centrata sulla persona umana e sui suoi diritti inalienabili, è strettamente legata alla prospettiva di società più giusta e prospera cioè, inevitabilmente, una società nella quale i cittadini avranno avuto la possibilità di acquisire i caratteri della maturità individuale, dell'appartenenza sociale e dell'utilità al prossimo.

Ecco perché l'impegno del Ministero è dedicato a riformare un sistema anche tecnologicamente, ma con un fine che va ben oltre tale importantissima disciplina: un sistema che dovrà preparare giovani dotati di capacità logico-critiche, educati a formare per se stessi opinioni autentiche e sincere e a rispettare le opinioni degli altri; persone capaci nel prendere decisioni stabilendo corrette relazioni fra gli elementi conoscitivi di cui dispongono; giovani in grado di integrarsi in realtà complesse.

In una parola, persone in grado di utilizzare il cambiamento tecnologico per accrescere il valore del mondo che li circonda, e non soltanto di accettarlo per l'utilità e l'efficienza che l'innovazione offre.

LAVORO COGNITIVO: STRUMENTI *e* TECNICHE *della* FORMAZIONE INIZIALE *a* DISTANZA

di UMBERTO MARGIOTTA

1. INTEGRAZIONE O DIVISIONE DEL LAVORO COGNITIVO NELLA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI?

Da una parte il rinnovamento organizzativo della scuola tramite il cammino lungo e vischioso del passaggio all'autonomia. Dall'altra le tecnologie della *rivoluzione digitale*¹. Queste ultime occupano un posto crescente nella vita scolastica. L'effetto «villaggio globale» non è più una metafora, ma rappresenta ormai la condizione in cui operano molte scuole, che si ritrovano in un mondo diventato sempre più piccolo e affollato. Sono ancora pochi tuttavia gli studi sulla valutazione degli effetti che questa trasformazione della base tecnologica del lavoro scolastico sta producendo – e ancor più produrrà – sul problema chiave: *l'insegnamento e l'apprendimento in quanto produzione di valore, e la sua distribuzione tra gli attori che concorrono a produrlo.*

In generale, invece, si guarda agli effetti immediati. Ad esempio le tecnologie dell'informazione creano nuovi contenuti e metodologie di produzione culturale e di insegnamento in un tipo di scuola e in un settore disciplinare, e, contemporaneamente, ne distruggono altrettanti o di più in altri luoghi e in altri settori. Le unità scolastiche potrebbero comunicare più facilmente e a costi più bassi, mettendo in rete i loro «cantieri di istruzione e di formazione», i loro canali di offerta formativa; perfino gli utenti. I lavoratori della scuola possono già fare teleformazione o addirittura lavorare a casa o dove meglio preferiscono, con qualche soluzione di telelavoro o lavoro mobile. D'altra parte, non va dimenticato che la comunicazio-

1 Si chiamano con questo termine tutte le tecnologie che hanno come base o come riferimento operativo i *chip* di elaborazione digitale dell'informazione. In pratica le tecnologie discendenti dal ceppo «microelettronico», se è vero che anche molte delle tecnologie analogiche impiegate nell'elaborazione elettronica dei suoni e delle immagini tendono a divenire digitali. Ne fanno parte le tecnologie dell'informazione (informatica), della comunicazione, dell'apprendimento artificiale.

ne in rete ha i suoi inconvenienti in termini di insicurezza, fragilità, «freddezza» e anonimato della distanza, ecc. Tutte cose arcinote e di cui molto si discute.

Tuttavia, guardando in avanti, ci si accorge che le conseguenze più importanti saranno altre. E più precisamente riguardano il nostro modo di organizzare la conoscenza, di accedervi, di utilizzarla e di personalizzarla in dipendenza dai talenti che ciascuno di noi vorrà e potrà sviluppare. L'oggetto su cui maggiormente impatta la rivoluzione digitale, in altre parole, è *l'intelligenza collettiva* generata dalla *divisione del lavoro cognitivo*². Le tecnologie digitali stanno cambiando (e ancor più cambieranno) la divisione del lavoro cognitivo perché cambiano il tessuto connettivo su cui è costruita l'attuale rappresentazione e organizzazione dei saperi sociali e individuali. Soprattutto del sapere che viene impiegato nel dar forma al governo dell'organizzazione, della produzione, della stessa comunicazione sociale: tutte materie che fanno base e contesto all'istruzione e alla formazione.

Bisogna cioè rendersi conto del fatto che il sapere di cui disponiamo ha assunto una certa organizzazione e precise giustificazioni disciplinari (poteri e ruoli) in funzione dei mezzi (di traslazione, di trasferimento, di scambio) di cui abbiamo potuto finora disporre. La rivoluzione digitale promette di cambiare rapidamente l'insieme di questi mezzi, rendendo dunque convenienti *nuove forme di divisione del lavoro cognitivo*. Di qui una **transizione** che, pur essendo percorribile a diverse velocità e in diverse direzioni, ha una costante: occorre trasformare l'organizzazione dei saperi scolastici per «estrarre» dalla divisione del lavoro cognitivo il valore potenziale che le tecnologie digitali, anno dopo anno, mettono a disposizione – in contemporanea e in forme diffuse in nessun modo predefinibili – sia degli insegnanti che degli allievi. *Dunque nel formare i futuri insegnanti occorre porli in condizione di imparare ad «estrarre» dalla divisione del lavoro cognitivo il suo potenziale formativo.*

Intendiamoci. Non si tratta, in alcun modo, di cogliere frutti già maturi, adeguando ciò che si fa e il come si fa a vantaggi che siano collaudati. Si tratta invece di esplorare a *rischio* nuove possibilità, di costruire col linguaggio e con l'immaginazione potenzialità culturali e formative, ma anche economiche e sociali, che vengono intraviste, ma sulle quali nessuno – e tanto meno le istituzioni – sono disposti a scommettere in proprio. L'unico vantaggio è dato dalla disponibilità di tecnologie e canali affidabili di comunicazione. Queste sì possono sorreggere i processi di insegnamento e di apprendimento in quanto pratiche esplorative, socializzando così i loro costi e i loro risultati. Ma gli effetti di tale socializzazione vanno a favore o contro la libertà e la personalizzazione cooperativa del sapere e delle forme di vita personali?

Ciò che molta pedagogia scolastica non ha ancora realizzato è che la potenza produttiva della società contemporanea riposa sulla divisione del lavoro cognitivo. Ossia sulla capacità di *specializzare* le forme di apprendimento, da cui scaturisce nuova conoscenza, e di *cumularle* tra loro, dando luogo ad una «intelligenza collettiva» (Levy

2 Intendiamo come tale – sulla scorta delle incisive riflessioni che E. Rullani (1991-1998) va producendo sull'argomento – il lavoro speso per produrre nuova conoscenza e/o per rielaborare quella già posseduta in modo da aumentarne fruibilità e spendibilità sul mercato del lavoro e delle professioni e, in generale, nella vita sociale.

1994) che rende disponibile il sapere sociale prodotto in un punto (dello spazio e del tempo) a tutti gli altri punti che vogliono utilizzarlo. Ma ciò non produce strutture della conoscenza e del sapere stabili, in quanto costruite e governate da un disegno che possa ritenersi immutabile nel tempo. È piuttosto un *fenomeno di emersione continua*. E dipende dall'equilibrio – sempre precario e sempre da ricostruire – tra un processo ricorsivo di decadimento entropico di quello che si sa e un processo, altrettanto ricorsivo, di apprendimento neg-entropico che compensa – in forme e aspetti spesso non previsti – il primo. Il confine indeterminato che si stabilisce tra questi processi viene difeso, e in parte stabilizzato, dall'interesse individuale e sociale a disporre di conoscenze affidabili: soprattutto dall'interesse «economico» di ogni singolo (soggetto, organizzazione o istituzione) ad usare conoscenze affidabili nella produzione di valore.

Finora il saldo della spirale tra apprendimento e decadimento del sapere è stato positivo e ha dato luogo ad una crescita esponenziale non solo di quanto sappiamo, ma soprattutto di quanto sappiamo fare. Ma sappiamo anche che un risultato siffatto dipende da un processo che ha il carattere di «apprendimento dissipativo», il quale seleziona di volta in volta la conoscenza economicamente utile da quella inutile o dannosa, e che costruisce la trasmissione, replicazione e organizzazione sociale più adatta a socializzarla. Per questo la trasforma in valore³.

Non si sarebbe tuttavia potuto ragionare di tecnologie educative nella formazione iniziale degli insegnanti senza l'avvento delle *tecnologie della comunicazione*⁴. Usando il medium digitale solo come mezzo di trasmissione delle informazioni, queste ultime cercano di *alterare il meno possibile il contenuto dell'informazione di partenza*, restituendolo al destinatario col minimo di distorsioni. Con la *Computer*

3 Ora le tecnologie dell'informazione lavorano in base a moduli e interfacce digitali, e privilegiano la *scomponibilità* e la *flessibilità* dei cicli di produzione e d'uso dei diversi saperi. La conoscenza contenuta in ciascun modulo è certo astratta, ma il sapere relativo al loro uso ricombinato è sempre contestuale. Inoltre, le nuove tecnologie offrono modalità del tutto inedite per superare la distanza: l'informazione si sposta alla velocità della luce da un capo all'altro del mondo, e a costi eccezionalmente bassi. Tutto ciò potenzia enormemente le relazioni a distanza, e rende possibile, a ciascuno, l'apprezzamento comparativo sistematico della validità e della spendibilità delle conoscenze ricevute o possedute.

4 Le tecnologie della comunicazione digitale sono rivolte a persone, ma mediate dal computer: per questo si parla di *Computer Mediated Communication* (CMC). Esse sono inizialmente focalizzate sull'interazione tra due individui (l'emittente e il ricevente), riprendendo in questo modo uno schema tipico delle tecnologie dell'informazione. Ben presto tuttavia emerge, attraverso il cosiddetto *network paradigm*, la dimensione sociale che inevitabilmente caratterizza la comunicazione: l'attenzione si sposta dai messaggi a ciò che essi presuppongono (un linguaggio condiviso, un legame di rete). La tecnologia digitale serve in questo caso da puro supporto comunicativo. In una comunicazione video, ad esempio, l'immagine di partenza viene codificata in un certo numero di bit che registrano la luminosità dei suoi diversi punti (senza interpretarla in alcun modo); nel punto di arrivo i bit sono ricomposti in immagine, punto per punto, fornendo un effetto «realistico» (il più realistico possibile) di quanto è stato rilevato in partenza. Lo scopo è di mettere direttamente in contatto (col minimo di distorsione possibile) il contesto dell'emittente con quello del ricevente, usando l'espressione digitale come mezzo di trasmissione. La comunicazione multimediale cerca di essere *realistica*, nel senso che mira a ripristinare il messaggio di partenza presso il ricevente, con la massima fedeltà possibile.

Mediated Communication riprendono, invece, vigore e *unicità* i contesti in cui sono collocati gli attori dello scambio comunicativo (McGuire 1983). I media diventano «contestuali», generando essi stessi un contesto condiviso tra gli utenti (Barrett e Redmond 1995). La *videocomunicazione*, la *videoconferenza*, il *lavoro in rete* mettono in comunicazione *persone* situate in luoghi o momenti diversi. Le tecnologie della comunicazione lasciano così alle persone il compito di interpretare liberamente il messaggio scambiato, riconducendo al minimo la distorsione introdotta dai canali di comunicazione. Per questo, le tecnologie della comunicazione hanno costituito il passaggio tecnologico necessario per realizzare davvero *l'economia globale della conoscenza e della formazione*: perché esse rendono possibile mettere in rete sia conoscenze codificate che contestuali. Ma anche perché la rete, rendendo possibile condividere esperienze e significati tra più attori che operano interattivamente in cooperazione tra loro, si replica come ambiente allargato di autoapprendimento cooperativo. In questo modo, la divisione del lavoro cognitivo può avvenire in bacini molto ampi (a distanza) senza dover necessariamente passare per la *codificazione* preventiva delle informazioni. Conoscenze non codificate e significati complessi possono cioè essere comunicati a grande distanza e in tempo reale «così come sono», *senza essere preventivamente ridotti* in forma codificata.

Di qui una facile previsione: *lo sviluppo del lavoro in rete va dritto verso una strozzatura rilevante, che non è quella delle linee di comunicazione (sempre aumentabili), ma quella dei costi dell'interazione personale a distanza*. Si è aperto così, in ambito internazionale, un ulteriore scenario per la formazione degli insegnanti, quello che punta – con ottica inedita – verso le *tecnologie dell'apprendimento adulto*, da poco uscite dalla fase sperimentale. Questo tipo di tecnologie rende possibile affidare a macchine intelligenti o a programmi di autoapprendimento lo svolgimento di compiti in ambienti non preventivamente codificati e di media complessità. Man mano che l'apprendimento genera conoscenza, questa viene impiegata per dare forma – in positivo – alla complessità, che da libera si trasforma parzialmente in governata. Per questa via, la crescita della conoscenza socialmente disponibile si converte a sua volta in crescita della complessità.

A prima vista è parso a molti che la digitalizzazione della produzione di conoscenze, estendendo il campo dominato cognitivamente, riducesse la complessità e la creatività della produzione e dell'apprendimento. Ma in realtà è vero il contrario: la digitalizzazione, aprendo nuovi campi di possibilità, diventa un fattore di crescita personale del futuro insegnante. In effetti, la forma digitale della comunicazione formativa costituisce una formidabile arma di governo – e dunque di espansione – dell'istruzione e della formazione perché consente di:

- *prevedere la varianza dei contesti e degli stili di apprendimento*. Trasferendo conoscenze (codificate e non) da un contesto all'altro, diventa possibile convertire la varianza incontrollata dei contesti di apprendimento in una gamma prevedibile e comunque dimensionabile, a cui assegnare comportamenti di fruizione e di replicazione differenti in relazione alla differente complessità delle conoscenze e dei saperi trattati. In ogni caso ciò consente di poter usare, sia pure con qualche aggiustamento, lo stesso patrimonio di conoscenze in una pluralità di contesti differenti, senza appiattire al mini-

- mo comun denominatore la qualità dell'istruzione fornita. E già questo costituirebbe un interessante valore di riscatto per l'istruzione di massa;
- *governare l'indeterminazione*. Codificando una gamma di possibilità tra cui il futuro insegnante può di volta in volta scegliere o fornendo margini di elasticità e di autoapprendimento nella ricerca delle soluzioni contingenti, la forma digitale della comunicazione a distanza favorisce la trasformazione dell'indeterminazione in varianza o flessibilità controllata. Cresce in questo modo la tolleranza verso situazioni di indeterminazione, che possono essere affrontate *ex post* invece che prevenute o soppresse *ex ante*, e il sistema personale di professionalità ne guadagna in capacità di stabilità e di regolazione, pur apparendo meno rigidamente gerarchizzato e pianificato;
 - *orientare l'entropia* degli eventi critici che costellano l'itinerario di formazione e di primo impiego, attraverso processi *esplorativi* capaci di generare *ordine personalizzato* dal disordine generale, lasciando così spazio motore ad una elevata componente creativo-individuale. Le attività esplorative che nascono dalla creatività individuale, dalle dinamiche caotiche o dagli errori possono essere l'input su cui innescare processi di progettazione condivisa, di sperimentazione e di auto-organizzazione.

2. UN PROGETTO SPERIMENTALE DI E-LEARNING PER LA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI DEL VENETO

La SSIS del Veneto si è posta, nel suo programma di formazione iniziale degli insegnanti, tra i suoi principali obiettivi, l'utilizzo diffuso e distribuito della formazione on-line all'interno dei corsi teorici dell'Area Comune (Scienze dell'educazione) e delle Aree di Indirizzo (didattiche disciplinari), con la precisa intenzione di formare nei futuri insegnanti una *forma mentis* sull'impiego didattico della rete (e in generale sulle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione) sia per quanto riguarda la propria formazione professionale (attuale e futura) sia per quanto riguarda la quotidiana pratica didattica⁵.

In questo modo lo specializzando, e quindi il futuro insegnante, si trova inserito, già fin nella formazione iniziale, in modo significativo e contestualizzato nell'attuale scenario della società conoscitiva e dei continui cambiamenti del mondo della scuola: lo specializzando «vive» la sua realtà futura di insegnante in continuo aggiornamento e confronto con una realtà in costante mutamento che richiede competenze sempre più complesse e aperte alle novità e alle trasformazioni, men-

5 In linea anche con le direttive del Ministero della Pubblica Istruzione sull'introduzione e sullo sviluppo delle TIC (ad esempio la C.M. 55/2002) nelle scuole di ogni ordine e grado e quindi in linea con gli attuali piani di aggiornamento e di formazione degli insegnanti in servizio, a nostro avviso anche e soprattutto le SSIS dovrebbero introdurre nella normale pratica formativa l'utilizzo delle nuove metodologie della formazione in rete per i propri specializzandi, accanto (e in modo armoniosamente integrato) alla formazione tradizionale in presenza che rimane la modalità principale di «far lezione».

tre, come futuro insegnante traduce immediatamente la sua funzione di adulto mediatore culturale con gli allievi della complessità del reale.

In questo nuovo approccio alla formazione iniziale, nella modalità *blended* (on-line e in presenza), lo specializzando è posto in grado di:

- acquisire e consolidare un atteggiamento conoscitivo nei confronti delle interfacce tecnologiche;
- sapersi orientare al fine di ricondurre a sensi e scopi le interfacce a livello funzionale;
- saper analizzare i diversi ambienti di lavoro cognitivo cogliendone le più significative possibilità;
- apprendere le varie fasi di elaborazione dei saperi, ricostruendone i programmi di ricerca e di critica e crescita delle conoscenze;
- saper distinguere, analizzandoli, i diversi ambienti di lavoro cognitivo scegliendo i più consoni alle proprie esigenze;
- acquisire una piena autonomia rispetto ai vari automatismi.

In prospettiva, come futuro insegnante, lo specializzando viene sensibilizzato a:

- acquisire una propria autonomia per quanto concerne l'uso e il funzionamento delle interfacce: non si tratta solo di un atteggiamento metacognitivo, ma, anche di acquisizione di automatismi riflessi;
- saper progettare percorsi didattici e relative esercitazioni con l'ausilio delle tecnologie didattiche in rete;
- essere in grado non solo di conoscere il funzionamento delle interfacce comunicative, ma saper realizzare situazioni, o contesti didattici, *in cui ciò che fa abbia reali contenuti e direzione di senso*;
- saper selezionare, proporre, adattare varie risorse conoscitive e forme diverse di lavoro cognitivo ai progetti e ai contesti;
- stimolare quei processi consapevoli atti all'esplorazione delle conoscenze e alla produzione di apprendimenti con nuove tecnologie;
- saper progettare e valutare oggetti multimediali: proporli, elaborarli, modificarli, correggerli, ampliarli.

L'uso didattico delle tecnologie della rete, nel progetto della SSIS Online, è stato concepito, quindi, e connesso, ad attività e contenuti pertinenti rispetto ai diversi curricula (piani di studio) dei diversi indirizzi della SSIS.

3. UNA IPOTESI FORTE

Il progetto della SSIS Online è nato con la scuola, nel 1999. È partito con otto corsi on-line che hanno riscosso un notevole successo tra gli studenti. Ad oggi, nel 2003, sono stati erogati 150 corsi ufficiali di insegnamento universitario on-line per oltre 15.000 corsisti.

L'ipotesi di ricerca e sperimentazione poggia sulle considerazioni fatte a proposito del lavoro cognitivo e ha prioritizzato i seguenti obiettivi:

A. Individuare e sviluppare i processi di apprendimento e di lavoro cognitivo trasversali al sistema della formazione iniziale degli insegnanti. Questo obiettivo si articola in 3 livelli di complessità, da raggiungere attraverso un uso diversificato di strategie mediate dalla formazione on-line.

A1. Individuare metodologie formative sperimentali innovative e feconde per ogni singolo corso on-line (sia esso di Area Comune o Area di Indirizzo, da questo momento in poi AC e AI) ⁶.

A2. Determinare le modalità formative e di lavoro per governare anche la trasversalità e la ricaduta dei processi formativi e dei momenti che avviano alla professionalizzazione il futuro insegnante ⁷.

L'idea è di sensibilizzare gli specializzandi alla condivisione delle problematiche significative reali delle diverse didattiche disciplinari e di contestualizzare la riflessione critica sulla pratica dell'insegnamento (esperita soprattutto durante il periodo di tirocinio nelle scuole), con la guida esperta di un loro «collega» più anziano per esperienza didattica e di insegnamento (come ad esempio può essere il supervisore di tirocinio). Da questo punto di vista, si cerca di sviluppare, seppure in forma molto semplice ma concreta, delle forme atte a costruire un senso di comunità e di appartenenza, fornendo opportunità di comunicazione e di condivisione di esperienze sotto forma di discussione e confronto collettivi e di gruppo (Chat verticali/orizzontali; forum). La costruzione e sviluppo di comunità di apprendimento (*community of learning*) di specializzandi ha avuto quindi l'obiettivo di estendere e di aprire il concetto di apprendimento legato ai singoli corsi di AC e AI ad un contesto ampio e reale di lavoro cognitivo che include aspetti sia espliciti sia taciti delle pratiche professionali di insegnamento, allo scopo di evitare che rimangano inespresi. Il perseguimento di questo obiettivo è da considerarsi un livello avanzato dell'utilizzo degli ambienti virtuali di comunicazione, all'interno della SSIS stessa.

⁶ La SSIS del Veneto ha cercato di sensibilizzare e diffondere l'utilizzo della formazione on-line tra i docenti sia dell'AC sia delle AI nella modalità mista (on-line e presenza): quindi ha spinto e stimolato i docenti ai metodi di ricerca-azione, all'interno dei corsi cosiddetti «teorici» (ad es. Pedagogia Generale, Didattica Generale, ecc., oppure es. di corsi di indirizzo Didattica della chimica, Didattica delle microlingue, Didattica del latino, ecc.) per sperimentare metodologie integrate e miste di «fare formazione», attraverso la formazione in rete, accanto a quella tradizionale in presenza. Il perseguimento di questo obiettivo è da considerarsi come un vero e proprio *start up* dell'utilizzo delle tecnologie della comunicazione nella formazione iniziale degli insegnanti della SSIS del Veneto.

⁷ Come è noto, il modello attuale della SSIS prevede 4 aree fondamentali di formazione: corsi teorici AC e AI, i rispettivi laboratori e il tirocinio diretto e indiretto. La rete in questo caso consente di monitorare, valutare e governare *in progress* il *continuum* e la trasversalità dei processi professionalizzanti, in modo diverso rispetto ad un corso on-line specifico. Per raggiungere questo obiettivo sono state organizzate delle aree di discussione pubbliche nelle quali supervisori di tirocinio, o docenti o tutor on-line, discutono e si confrontano in modo critico con gli specializzandi sulle tematiche trasversali alle 4 aree.

A3. Coinvolgere gli specializzandi, attraverso programmi di ricerca didattica in campo disciplinare, prima della fine del percorso della SSIS e dopo il conseguimento della specializzazione, nella realizzazione, costruzione e sviluppo di comunità di pratica (*community of practice*) di insegnanti locali (non si esclude anche con i colleghi europei e/o extraeuropei), che si confrontano tra di loro, mantenendo le proprie specificità su temi di ordine generale o specifico e trasversale alla professionalità docente (*SSIS Community*).

B. *Individuare nuove figure capaci di governare sia i nuovi processi di apprendimento che l'on-line mette in atto le metodologie trasversali alle attività in presenza e in rete per aiutarle a confrontare la complessità dei nuovi processi di formazione professionalizzanti in un ambito locale e globale.*

A differenza di quello che avviene in altre sperimentazioni di *e-learning*, in questo progetto i contenuti disciplinari⁸ e gli obiettivi specifici di apprendimento non vengono stabiliti a priori, ma sono progettati dai singoli docenti della SSIS che hanno deciso di intraprendere liberamente la sperimentazione della didattica online (naturalmente tenendo sempre conto della *mission* comune della scuola: ossia la formazione dell'insegnante della scuola secondaria⁹), con l'aiuto, il supporto e l'assistenza didattica e tecnologica dell'équipe della SSIS Online, esperta in processi formativi in rete. Si intende, in questo modo, non solo utilizzare tutto il potenziale applicativo delle metodologie della formazione in rete, ma anche permettere

8 «Ogni disciplina, infatti, è costituita di fatti, di concetti, di procedure e di principi. La sua logica ordinativa interna coincide con la sua storia. La sua fecondità esplicativa (ossia la potenza esplicativa dei suoi assunti e il tasso tendenziale di egemonia culturale che esprime) coincide invece con una sua storia esterna e istituzionale: ora fatti, concetti, principi, procedure si dislocano fra loro nel tempo (la storia della disciplina) e nello spazio (la rete di sapere, dei lavori, dei poteri con cui la disciplina stessa dialoga di necessità) sviluppando trame di teorie, quasi teorie, paradigmi, prestiti e scambi. Sono queste a formare le trame concettuali che identificano e specificano ogni disciplina nella sua regione conoscitiva. La trama è configurabile come rete: ed ogni rete ha i suoi nodi; i nodi delle trame concettuali sono i punti in cui ogni disciplina si dichiara esperta nella conoscenza o nella trasformazione dei fenomeni e dei fatti che indaga o che tratta. Poiché nel far questo la disciplina deve adottare modelli, i nodi della trama concettuale saranno i suoi modelli esperti, scoperti, assunti ed utilizzati dalla disciplina come strumenti economici, efficaci e fecondi di analisi e/o di trasformazione della realtà: particolare interessante è che tali modelli esperti non sono quasi mai autoctoni: più spesso di quanto non si creda essi risultano generati in altri campi disciplinari e per altri scopi; vengono quindi scoperti, riplasmati e resi esperti dalla disciplina in esame in virtù della sua evoluzione storica, istituzionale, tecnologica. Ne consegue tra l'altro, che la specificità del lavoro scientifico, quindi i paradigmi sui quali si accredita la comunità dei saperi rispetto a quella del lavoro e delle professioni, non è più identificabile solo nei principi di conformità e di falsificazione» (Margiotta, 2000, p. 143).

9 «Non è compito facile portare i fondamenti dei processi didattici e delle metodologie di insegnamento ad una popolazione come quella dei futuri docenti della scuola secondaria: una popolazione molto differenziata sul piano della preparazione scolastica e universitaria; con eterogenei codici linguistici e scientifici, con differenti punti di vista, esperienze e visioni interpretative della realtà e del mondo; una popolazione che condivide una meta (diventare insegnante), a partire dalle motivazioni più disparate» (Tessaro, 2002, p. 10).

che tale potenziale si espliciti, caso per caso¹⁰, nei modi possibili sulla base sia della disponibilità e dell'interesse dei docenti della SSIS sia dei *feed-back* forniti dagli specializzandi.

Il progetto della SSIS Online funziona dunque come uno *spazio collaborativo di rete delle reti*, per questo intenzionalmente solo parzialmente strutturato, nell'ambito del quale possono avere luogo eventi didattici differenziati.

4. LA PROGETTAZIONE E LO SVILUPPO DELL'OFFERTA FORMATIVA ON-LINE

La progettazione e lo sviluppo dell'offerta formativa on-line della SSIS del Veneto è stata condotta e pianificata lavorando su più piani contemporaneamente (organizzativo, formativo, didattico e metodologico) attivando diverse strategie che si sviluppano e si intersecano tra di loro in modo sinergico a diversi livelli. Innanzitutto si è cercato di realizzare le condizioni per la sperimentazione in una realtà altamente complessa e articolata come quella della SSIS del Veneto, che vede coinvolti:

1. i quattro atenei istituzionali (Ca' Foscari, IUAV, Università di Padova e Università di Verona);
2. 742 istituti scolastici secondari convenzionati con la SSIS per le attività di tirocinio e per lo sviluppo comune di progetti di ricerca didattica e di innovazione educativa;
3. una struttura universitaria concepita e realizzata per l'erogazione dei corsi in presenza.

Lungi dal poter delineare un quadro esauriente della sperimentazione, si preferisce fornire di seguito alcuni punti indicativi della realizzazione dell'esperienza.

a) Espansione del numero di corsi on-line offerti dalla SSIS del Veneto. Questo obiettivo è stato di prioritaria importanza in quanto il raggiungimento di una massa critica di corsi on-line (quorum) consente di *ragionare* su una ipotesi di offerta formativa integrata coerente con la filosofia espressa nelle premesse del progetto. Perseguire questo primo obiettivo non è stato semplice in quanto il particolare contesto in cui si inserisce l'offerta didattica della formazione on-line è il mondo accademico dove le novità da un punto didattico e metodologico, specie quelle legate alle nuove tecnologie, fanno fatica a decollare e a svilupparsi. Sono state necessarie opere di divulgazione, di formazione, di pubblicizzazione, di sensibilizzazione rivolte ai docenti, ai tutor, ai corsisti della SSIS.

¹⁰ Rispettando le caratteristiche peculiari di ogni didattica disciplinare. «Il compito delle didattiche disciplinari è di coordinare l'insegnamento *curvandolo metodologicamente ai modelli del sapere di ciascuna disciplina*, assumendo l'epistemologia in atto (o le problematiche epistemologiche che la disciplina sta vivendo) come punti di riferimento costante per l'azione didattica» (Tessaro, 2002, p. 24).

b) **Le fasi operative del progetto.** Le fasi operative possono essere così riassunte:

1. **Divulgazione della formazione on-line:** organizzazione di riunioni e incontri operativi, ripetuti nel tempo, individuali e di gruppo con i docenti; programmazione di seminari di formazione interna sul tema; pubblicazione e diffusione di materiali informativi sulla SSIS Online e sulla formazione on-line.

2. **Sviluppo delle singole sperimentazioni dei corsi on-line con i docenti:** formulazione di diverse ipotesi e soluzioni metodologiche, formative e didattiche; progettazione di ogni singolo corso; organizzazione strutturale di ogni singolo corso (iscrizione dei corsisti on-line, creazione delle classi virtuali, implementazione dei materiali per l'on-line, creazioni di spazi virtuali di comunicazione, test di verifica, monitoraggio, valutazione, ecc.); erogazione dei corsi; raccolta e interpretazione dei dati.

3. **Valutazione e monitoraggio di ogni singolo corso on-line e dell'intero sistema:** valutazione dell'efficacia formativa del singolo corso on-line in relazione al macro sistema; raccolta dei *feed-back* dei corsisti, dei tutor on-line e dei docenti (informazioni utili per «assestare» il corso in itinere); creazione e organizzazione di una memoria storica di dati (trends, evoluzione nel tempo del sistema formativo nella sua globalità e nei suoi parametri di dettaglio, punti di criticità e punti di forza); orientamento dei decisori (analisi costo/benefici, creazione di un DDS – *Decision Support System* o Sistema di Supporto alle Decisioni). Con il monitoraggio abbiamo tenuto sotto controllo «continuo» gli obiettivi fissati in partenza verificando il raggiungimento degli stessi e l'efficacia del modello (corrispondenza tra le ipotesi e i risultati ottenuti).

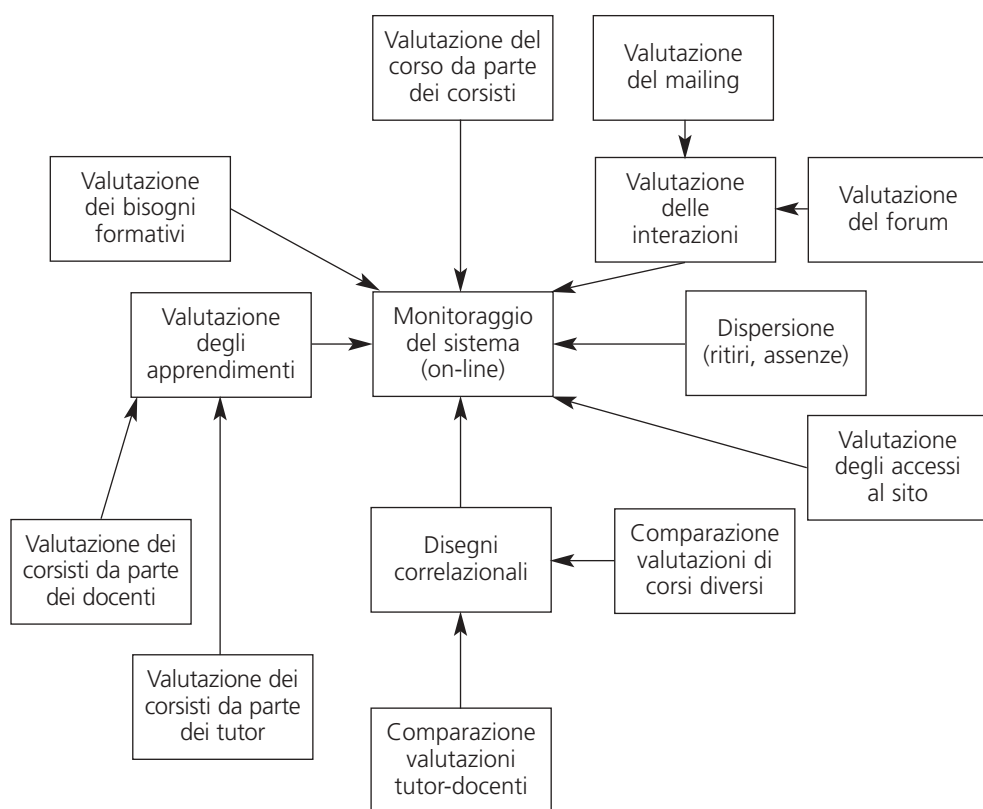
Il monitoraggio¹¹ si è focalizzato nei seguenti «macro» aspetti: raccolta delle informazioni, sia nella fase pre-formazione (*ex ante*), sia nella formazione (*in itinere*), sia al termine del periodo definito (*ex post*), sia nel periodo di prestazione fuori dal corso (*ex post*); e ciò per tutti gli attori della sperimentazione (docenti e tutor); la rappresentazione, l'analisi e l'interpretazione dei dati raccolti; le prese di decisione in ordine alla ristrutturazione dei corsi.

La Figura a pagina a fianco sintetizza il sistema di monitoraggio applicato nei corsi on-line della SSIS.

4. **Formazione dei tutor on-line.** La *tutorship* non è un mestiere che può essere improvvisato, tanto meno in un ambiente nuovo e complesso come quello creato e sviluppato in ambienti virtuali di apprendimento. I corsi on-line hanno bisogno di persone professionalmente preparate al ruolo e al compito didattico, altrimenti sono destinati a fallire. La figura del tutor on-line è centrale nella filosofia della scuola, al di là della metodologia didattica scelta. Nel progetto della SSIS Online è stato realizzato sistematicamente un Corso di formazione avanzata in *Metodologie della formazione in rete* (siamo alla terza edi-

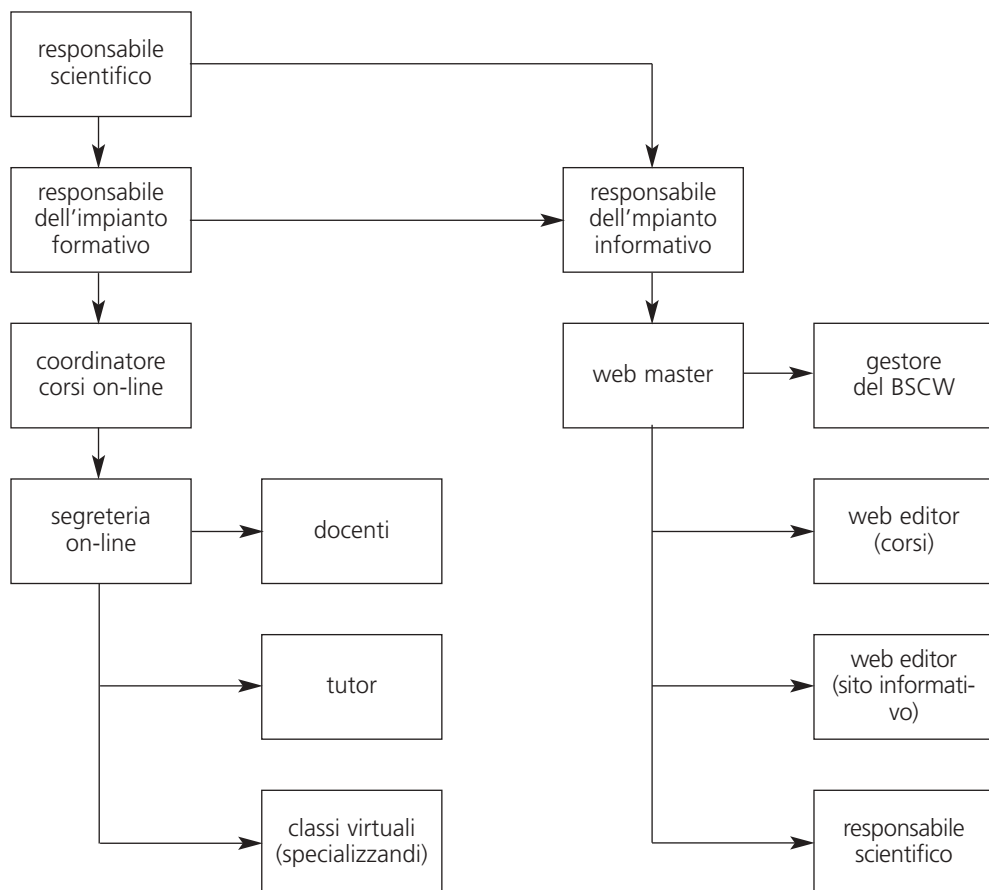
11 In particolare, per quanto attiene valutazione e monitoraggio, lo staff on-line della SSIS del Veneto svolge le seguenti analisi statistiche: analisi statistico quantitativa dei messaggi dei forum; analisi dei registri dei tutor; analisi e comparazione dei registri dei tutor di uno stesso corso; analisi e comparazione delle valutazioni attribuite dai tutor e dal docente allo stesso allievo; analisi e comparazione tra le valutazioni di diversi corsi.

zione), della durata di 180 ore corrispondete a 4 CFU che si propone la formazione della figura del tutor in rete. Nei corsi on-line della SSIS possono lavorare solo tutor on-line attestati o dalla stessa scuola o da altri enti e/o istituzioni. Le funzioni e i compiti del tutor nei diversi corsi on-line della SSIS possono essere diverse e questo dipende dal tipo di corso, dalla metodologia didattica e di comunicazione scelta e dagli obiettivi formativi predisposti dal docente.



5. Organizzazione dello staff operativo della SSIS Online. L'impegno di progettare la formazione in rete non si risolve solo nell'uso di nuove tecnologie applicate alla didattica tradizionale, o nel facilitare l'accesso a moduli formativi che utilizzano interattività, simulazioni, grafica e audio, video e che prevedono l'interazione tra persone grazie a mail, newsgroup, videoconferenze, ma anche nello sforzo di organizzare, di pianificare, di gestire una realtà complessa, articolata, ampia e dinamica come quella generata dai grandi volumi di utenti all'interno di progetti di *e-learning*. In altri termini si tratta di tradurre *in servizio* ad hoc la gestione organizzativa di una struttura virtuale di *e-learning*. Lo staff organizzativo della SSIS che è impegnato in un lavoro altamente innovativo e qualificato che non trova ancora riscontri nel panorama universitario a cui fare riferimento (almeno in Italia), è attualmente composto dalle seguenti figu-

re di sistema: un progettista dell'impianto formativo, un progettista dell'impianto informativo, un coordinatore dei corsi on-line, tre web editor, due segretari per i corsi on-line.



6. Metodologie formative dei corsi on-line della SSIS: una docenza ed un tutoring flessibili e dialoganti. Nei progetti di attività didattiche universitarie in rete promosse e sperimentate dalla SSIS del Veneto, le coordinate essenziali sono legate alla centralità del corsista, considerato come punto di riferimento di un costante processo interattivo con i suoi docenti e tutor: la flessibilità degli approcci didattici si adatta contestualmente alle esigenze dei corsisti, alle risorse disponibili e alla specificità degli obiettivi dei singoli corsi avviati.

L'interattività dei rapporti e la flessibilità delle metodologie sono garanti di un sistema tutoriale in cui i diversi modelli di insegnamento si amalgamano in modo coerente con le richieste di quanti sono coinvolti nel processo formativo: studenti, tutor, docente, progettista del corso on-line. La didattica tutoriale on-line, infatti, assume aspetti diversi in funzione di tre elementi chiave:

la natura della disciplina e del materiale proposto da parte del docente, lo stile del tutor (*teaching style*) e lo stile degli studenti (*learning style*).

Un'importantissima variabile è legata ai compiti e alle funzioni decise nel progetto che dovrà svolgere il tutor on-line: quanto più è interattivo un corso on-line tanto più nel suo *teaching style* si dovranno riflettere le differenze significative legate a specifiche competenze culturali, organizzative e psicopedagogiche. Il clima generale di un corso on-line cambia se il tutor non è solo il referente personale degli studenti ma è soprattutto colui che riesce ad attivare un processo di comunicazione tra i membri del piccolo gruppo e tra i singoli gruppi, assiste e facilita la comunicazione scientifica e cognitiva con il docente.

Un'altra differenza sostanziale è legata all'esperienza concreta che gli studenti nel corso on-line acquisiscono nel tempo in ordine alle diverse possibilità offerte dalla didattica tutoriale. Il *feed-back* che si stabilisce con i tutor on-line rialimenta un processo di autoapprendimento in modo efficace ed eleva l'esigenza di qualità. Quanto più interattivo è un corso on-line, tanto più ogni studente cerca una risposta specifica alle proprie esigenze, per valorizzare le proprie risorse. I corsi innovativi non sono mai sovrapponibili e il continuo sforzo di adattamento che richiedono va mediato dall'intervento dei tutor on-line, per ridurre la dispersione iniziale e ottimizzare l'apporto peculiare.

7. Come è organizzato in generale un corso on-line? Cercando di trovare degli elementi comuni tra tutti i corsi on-line erogati dalla SSIS, prescindendo quindi dalle singole specificità e singolarità dei corsi, possiamo elencare questi elementi in comune. I corsi on-line della SSIS sono organizzati in modalità mista: una parte in presenza e una parte in rete. La scelta di questa modalità *blended* è in parte mutuata dall'esigenza di incontri fisici: ad esempio dei laboratori per spiegare l'ambiente di interazione (la nostra scuola da tre anni ha scelto come ambiente di comunicazione e di interazione on-line il BSCW), oppure per spiegare come utilizzare al meglio le risorse di rete, oppure per fare lezione in presenza.

Ogni corso on-line ha un proprio spazio virtuale riservato nel sito della scuola, dentro al quale i corsisti SSIS possono trovare le seguenti sezioni: calendario, moduli (materiali del docente), attività didattiche, bibliografia, classe virtuale (minimo 25 corsisti, massimo 50), forum di discussione (per ogni classe virtuale è previsto un forum).

Ecco alcuni elementi essenziali di un corso on-line.

1) Come accedono i corsisti ad un corso on-line?

Poiché la SSIS consente di frequentare sia corsi in presenza sia corsi on-line, e ogni semestre uno specializzando può scegliere tra un ventaglio di 4 o 5 corsi in rete, il corsista che desidera seguire un percorso didattico in rete deve provvedere ad «un'iscrizione» (sostanzialmente avverte della propria decisione di volere partecipare nella modalità on-line) al corso. Questa iscrizione avviene circa 3 settimane prima che il corso inizi. Ciò consente al servizio della SSIS Online di organizzare le classi e di nominare i tutor on-line del corso. Per «isciversi» bisogna compilare un apposito modulo

via Internet. Prima che il corso inizi, sarà inviata una e-mail di conferma, da parte del servizio SSIS Online, al corsista dell'avvenuta iscrizione al corso.

2) *In quale classe on-line sono stato inserito?*

Gli iscritti vengono suddivisi in classi virtuali. I criteri di organizzazione dei gruppi classe sono decisi dal docente stesso, in relazione al modello didattico prescelto per il corso. Il corsista dovrà collegarsi allo spazio al sito della scuola e nello specifico all'indirizzo del corso, dove sono pubblicati i gruppi classe virtuali. Ogni gruppo classe ha un tutor, con indirizzo mail e uno spazio di comunicazione. Quella che abbiamo descritto è la struttura base di un corso on-line ma ogni docente può aggiungere e arricchire il suo corso on-line «modulandolo» con altri strumenti o programmi di comunicazione, funzionali ovviamente al lavoro didattico da svolgere. Ogni classe ha un nome, come nelle migliori tradizioni. Ciascuna classe, poi, è assistita/gestita da un tutor on-line, esperto della materia, che ha il compito di guidare didatticamente gli specializzandi, durante il loro percorso di apprendimento.

3) *Come è organizzata la comunicazione virtuale?*

Le principali tipologie di impiego didattico degli spazi virtuali di comunicazione, sono le seguenti: a) forum di elaborazione e approfondimento: il docente o i tutor propongono un tema o un problema di riflessione ai corsisti; b) forum di discussione e di confronto: viene posto uno studio di caso (problema) da risolvere; c) forum per lavori cooperativi o collaborativi: il docente e il tutor organizzano dei lavori di gruppo suddividendo i corsisti in sottogruppi (quindi si creano delle sotto conferenze) per la realizzazione di un progetto didattico; d) forum laboratori: sono dei forum dove si organizzano delle sperimentazioni relative al corso stesso.

4) *I materiali del corso*

Il docente ha il compito di fornire tutti i materiali del corso. In breve, egli predispone le lezioni che dovranno essere erogate on-line oppure che dovrà svolgere in presenza. Il pannello delle lezioni è così organizzato: titolo delle lezioni, sintesi di ogni lezione, indicazione degli obiettivi di ogni lezione, indicazioni sulle preconoscenze (può anche organizzare dei questionari di rilevamento delle conoscenze degli studenti), indicazioni per l'organizzazione del lavoro di studio, suggerimenti sull'utilizzo dei materiali del corso, bibliografia di riferimento (cartacea o digitale), approfondimenti obbligatori o facoltativi, glossario o lessico, schemi o mappe concettuali, attività didattiche da svolgere con il tutor. Il docente può integrare i materiali con file audio, video, altro. Il docente è libero di predisporre anche una guida ragionata allo studio, che è utile al corsista per affrontare sia le difficoltà intrinseche ed estrinseche di ogni disciplina, sia la complessità concettuale, terminologica e semantica della stessa. Una lezione on-line dovrebbe essere costruita come un itinerario utile allo studio che ha come obiettivo la pro-

duttività del corsista e della classe. L'articolazione dei moduli/lezioni dovrà condurre gradualmente il corsista, sotto la guida attenta del tutor, ad affrontare lo studio dei testi e quindi giungere all'esame finale, con la preparazione più adeguata.

5) *Le attività didattiche*

L'organizzazione delle attività didattiche per ogni corso può variare a seconda della metodologia didattica e degli obiettivi scelti e predisposti dal docente. I modelli utilizzati sono essenzialmente tre:

1. Il Modello didattico individuale a bassa interattività: il docente predispone dei test a scelta multipla e/o delle domande aperte (interazione con il tutor uno a uno e utilizzo in genere solo della posta elettronica).

2. Il Modello didattico assistito a media interattività: il docente predispone una serie di attività che richiedono un impegno qualitativo e quantitativo maggiore (interazione con il tutor uno a molti e utilizzo di spazi comuni di comunicazione come ad es. forum).

Il docente progetta le seguenti attività: presenta un caso o un problema; interagisce con i corsisti proponendo alcuni quesiti; chiede ai corsisti di consultare documenti utili per inquadrare il problema; chiede ai corsisti di completare degli schemi o delle mappe; propone una riflessione critica su una problematica trasversale ai moduli/lezioni; propone una discussione su un determinato tema; chiude la lezione proponendo un'esercitazione munita di uno schema guida.

3. Modello didattico collaborativo/cooperativo ad alta interattività: il docente organizza dei lavori di gruppo su metodologie collaborative o cooperative con i tutor.

6) *Le lezioni in presenza*

Al docente viene richiesto di integrare a livello metodologico e didattico i momenti formativi in presenza e on-line. Quindi negli incontri in presenza il docente tratta i problemi emersi durante la fase di autoapprendimento, o selezionati dai tutor che gestiscono le classi virtuali e risponde alle domande poste dai singoli studenti specializzandi; facilita l'approfondimento della comprensione dei temi trattati dai pacchetti didattici (rinforzo dell'apprendimento); assiste gli studenti nell'acquisire consapevolezza sui risultati intermedi conseguiti; utilizza e condivide le risposte date dai singoli partecipanti alle attività proposte al fine di accrescere e socializzare l'apprendimento on-line; fornisce consulenza diretta agli specializzandi sull'applicazione in ambito scolastico di quanto appreso; ricava elementi per l'aggiornamento, se necessario, dei contenuti dei moduli didattici on-line.

8. Luci e ombre della formazione iniziale a distanza degli insegnanti. Esporre i risultati di ben oltre 150 corsi erogati in quattro anni non è semplice. Ma una certezza l'abbiamo. Non esiste «una ricetta didattica formativa» che

vada bene per tutti i corsi. Anzi, ogni corso deve trovare la propria combinazione degli ingredienti e i propri tempi di sviluppo e di assestamento, giorno dopo giorno, mese dopo mese ed anno dopo anno. La scelta strategica del progetto della SSIS Online di aver «scartato» fin dall'inizio un modello di formazione di massa, ha richiesto un impegno e uno sforzo notevole (in termini di risorse sia umane sia economiche), ma ha consentito di aprire un osservatorio e uno spazio sperimentale di ricerca e di sviluppo aperti e flessibili.

Preferiamo riportare qui di seguito i risultati del sondaggio condotto sugli attori dei corsi on-line della SSIS (docenti, tutor on-line e corsisti), svolto nell'A.A. 2001/2002.

Docenti:

Punti a favore	Punti di criticità
1. Progettazione e sperimentazione di una nuova didattica integrata con la formazione in presenza (80%).	1. Difficoltà a confrontarsi con un approccio didattico completamente diverso da quello in presenza e quindi la necessità di informarsi e formarsi sull'on-line (10%).
2. Maggiore controllo sull'apprendimento degli studenti attraverso le attività predisposte per i moduli (94%).	2. Difficoltà a lavorare in gruppo (tutor) (20%).
3. Importanza della figura tutoriale che aiuta il lavoro di docenza e quindi la comunicazione con i corsisti (85%).	3. I corsi on-line sono molto impegnativi in termini di realizzazione dei materiali on-line, nella scelta delle strategie didattiche e sviluppo di attività didattiche (98%).
4. Recupero della modalità scritta che nei corsi tradizionali in presenza viene sempre sacrificata (90%).	4. Se il corso è numeroso, ossia superiore alle 100 unità, diventa difficile se non quasi impossibile seguire le attività dei corsisti, se non altrimenti mediate dalle informazioni fornite dal tutor (98%).
5. Constatazione che le performance dei corsisti dei corsi on-line sono spesso migliori rispetto allo stesso corso in presenza (76%).	5. Esigenza di un onere aggiuntivo per compensare l' <i>extratime</i> impiegato per la formazione in rete (98%).
	6. Difficoltà di tipo informatico e tecnologico (86%).

Tutor:**Punti a favore**

1. Collaborazione con i docenti per la progettazione del corso e delle attività on-line (70%).
2. Osservare la crescita delle abilità e delle competenze degli studenti (90%).
3. La comunicazione virtuale produce maggiori risposte ponderate da parte dei corsisti (76%).
4. La produttività della classe aumenta quanto è più piccolo il gruppo classe (98%).
5. Gratificazione da parte dei corsisti (99%).

Punti di criticità

1. Non tutti i docenti universitari sono disponibili ad un rapporto di collaborazione, ma in genere di assistenza al lavoro didattico (30%).
2. Non tutti i docenti hanno una reale preparazione per la didattica on-line (88%).
3. Difficoltà a motivare gli studenti solo attraverso la modalità on-line (45%).
4. Difficoltà a recuperare i corsisti dal punto di vista informatico (76%).
5. Difficoltà a stabilire se chi risponde è veramente il corsista o un'altra persona (90%).
6. Difficoltà a lavorare con gruppi di studenti superiori a 50 unità (95%).
7. Retribuzione non sempre adeguata al tempo impiegato (98%).

Corsisti:**Punti a favore**

1. La possibilità di seguire uno o più corsi da casa evitando così gli spostamenti (98%).
2. La disponibilità dei materiali del corso (moduli on-line), invece dei soli appunti presi in presenza (90%).
3. La disponibilità di interagire e chiedere chiarimenti al tutor e di lavorare con i colleghi sulle attività (90%).
4. Possibilità di avere un costante *feedback* sul proprio apprendimento e quindi riuscire a raggiungere una preparazione graduale all'esame (95%).
5. Approccio alle tecnologie della rete in modo significativo e contestualizzato (43%).

Punti di criticità

1. Rispetto ai corsi in presenza richiede un impegno in termini di tempo e di risorse maggiore (90%).
2. Scarsa dimestichezza con le applicazioni della rete e software (43%).
3. Preferenza di modalità tradizionali di far formazione (ossia la presenza) (35%).
4. Difficoltà a raggiungere i docenti (55%).
5. Mancanza di motivazione (43%).

Punti a favore	Punti di criticità
1. Un vero e proprio giornale della scuola (98%).	1. In un anno il server è andato «giù» quattro volte. Questa anomalia è stata fatta notare dal 5% degli intervistati.
2. I corsi on-line (93%).	2. Incrementare il numero dei corsi on-line (64%).
3. Aggiornamento giornaliero (87%).	3. Migliorare il servizio informativo delle bacheche di indirizzo non facilmente esplorabili e raggiungibili (20%).
4. Un dibattito nei forum sulla legge Moratti svolto con garbo e professionalità (88%).	4. Scarsa navigabilità del sito (10%).
5. Possibilità di <i>communities</i> completamente autogestite (96%).	5. Utilizzo di forum senza iscrizione al BSCW (35%).

5. ALCUNE CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

L'esperienza fin qui descritta e analizzata costituisce un *unicum* nel panorama nazionale ed europeo della formazione iniziale a distanza degli insegnanti per la sua sistematicità e per la sua organizzazione. Essa evolverà, certamente, entro contesti di università virtuale e di formazione continua degli insegnanti. Per intanto giova ricapitolare alcuni assunti empirici che consentono di verificare quelli generali e teorici che la letteratura internazionale formula a questo riguardo.

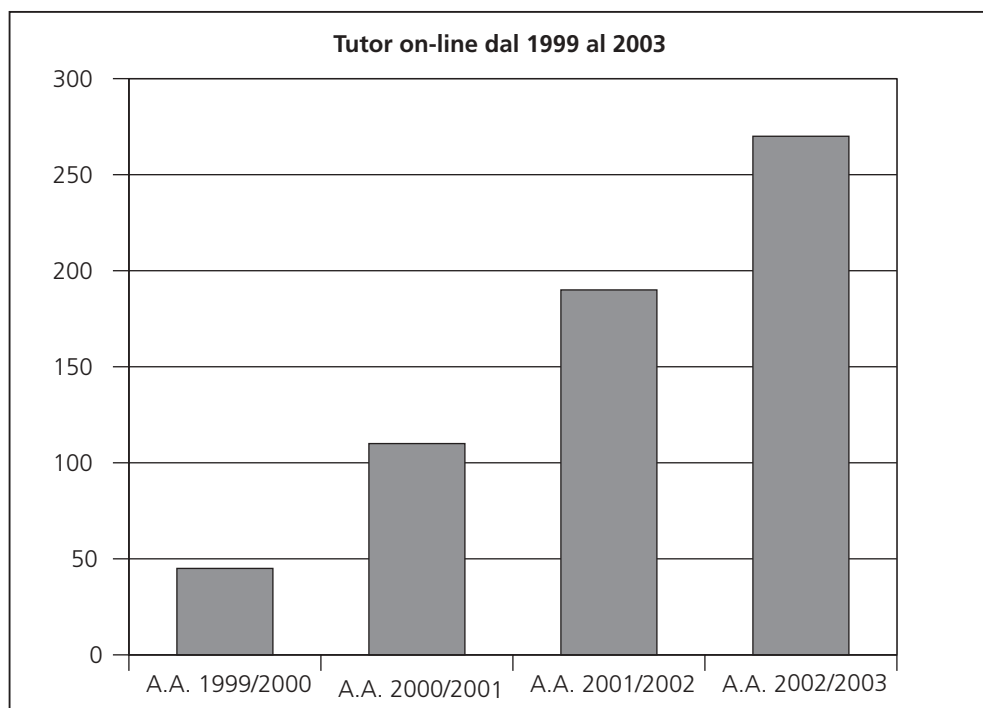
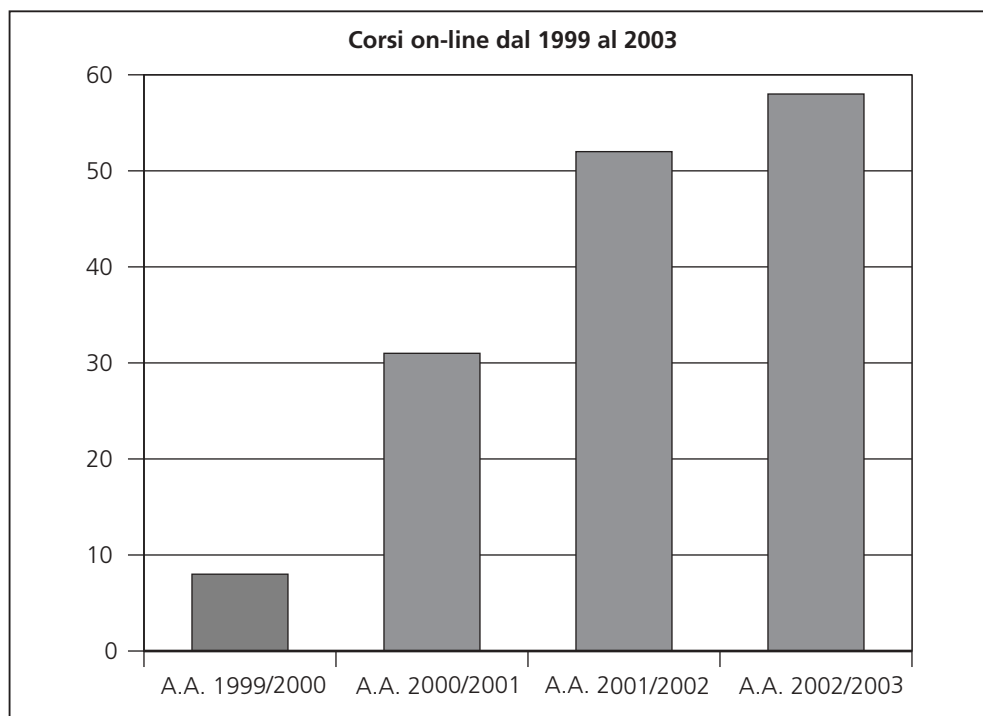
a) Per quanto attiene l'area degli apprendimenti e modelli culturali bisogna tener conto che:

- la didattica on-line può, mediante l'uso integrato di testi, immagini e suoni, animazioni e video (multimedialità), avvicinare effettivamente le modalità di lavoro cognitivo degli insegnanti e i processi di interazione scolastica a quelle che gli specializzandi troveranno nella società e nel loro lavoro futuro;
- è possibile migliorare l'efficacia del processo di insegnamento/apprendimento utilizzando le possibilità che la didattica on-line offre per adattare alle caratteristiche dei singoli specializzandi i linguaggi di comunicazione, il tipo e la frequenza dell'interazione, sfruttando l'interesse degli specializzandi per l'uso delle tecnologie e delle metodologie della formazione in rete;
- le metodologie della formazione in rete cambiano i modi di acquisizione e di utilizzazione delle conoscenze introducendo nuovi meccanismi di ricerca, di elaborazione e di rappresentazione delle stesse (creando e realizzando nuove competenze all'interno di ambienti e sistemi complessi);

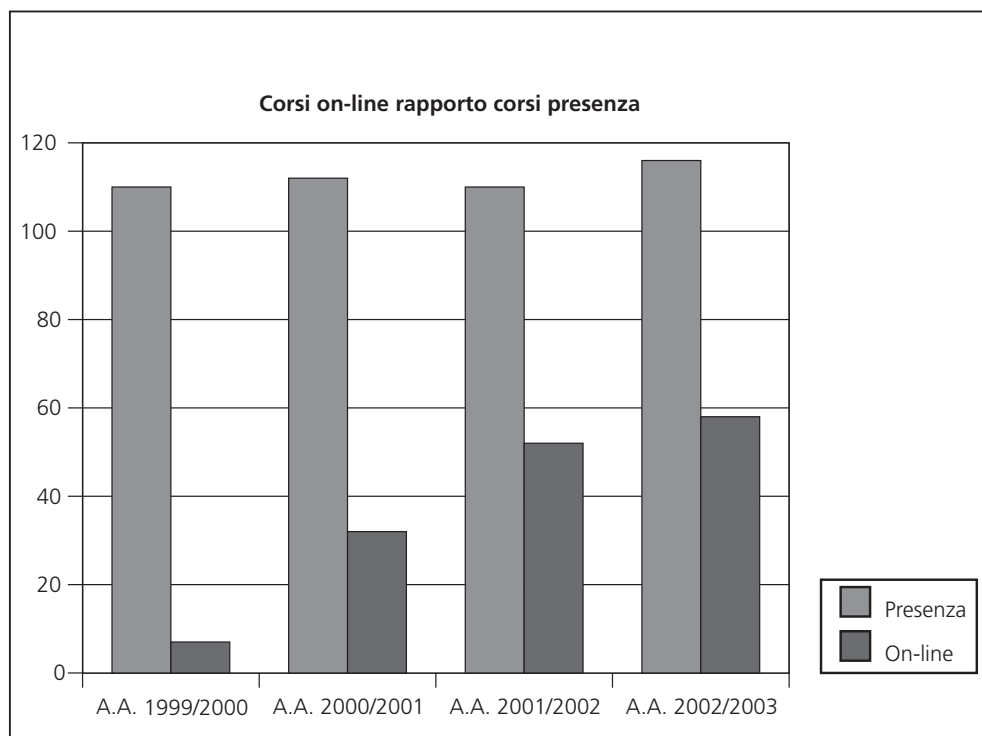
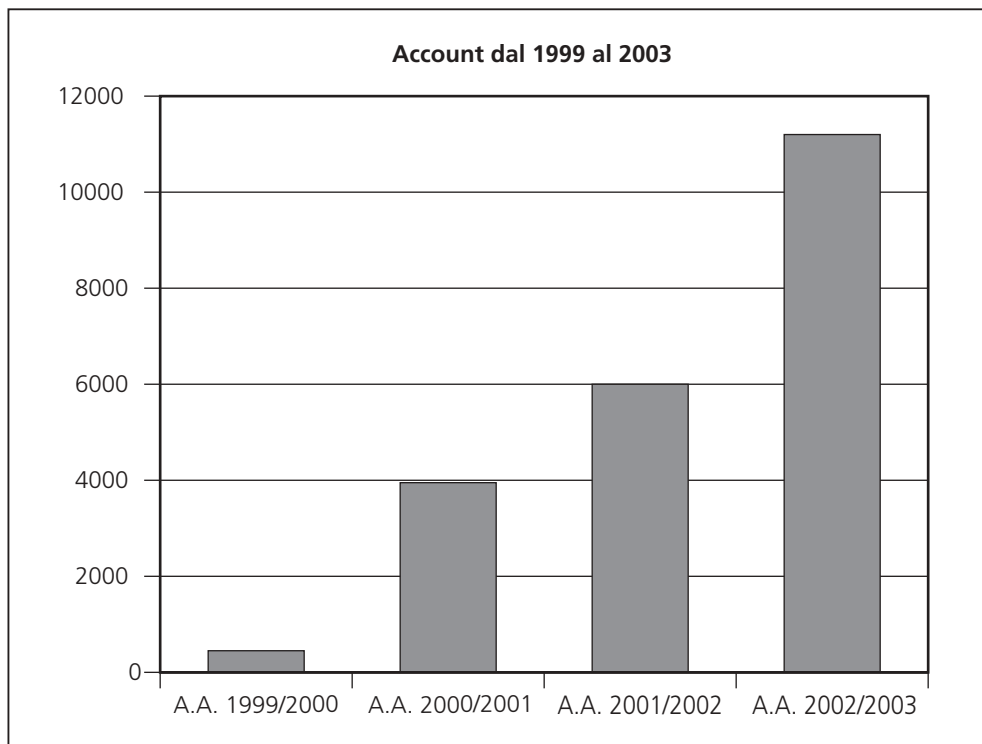
¹² Il servizio SSIS Online valutato dagli utenti della SSIS.

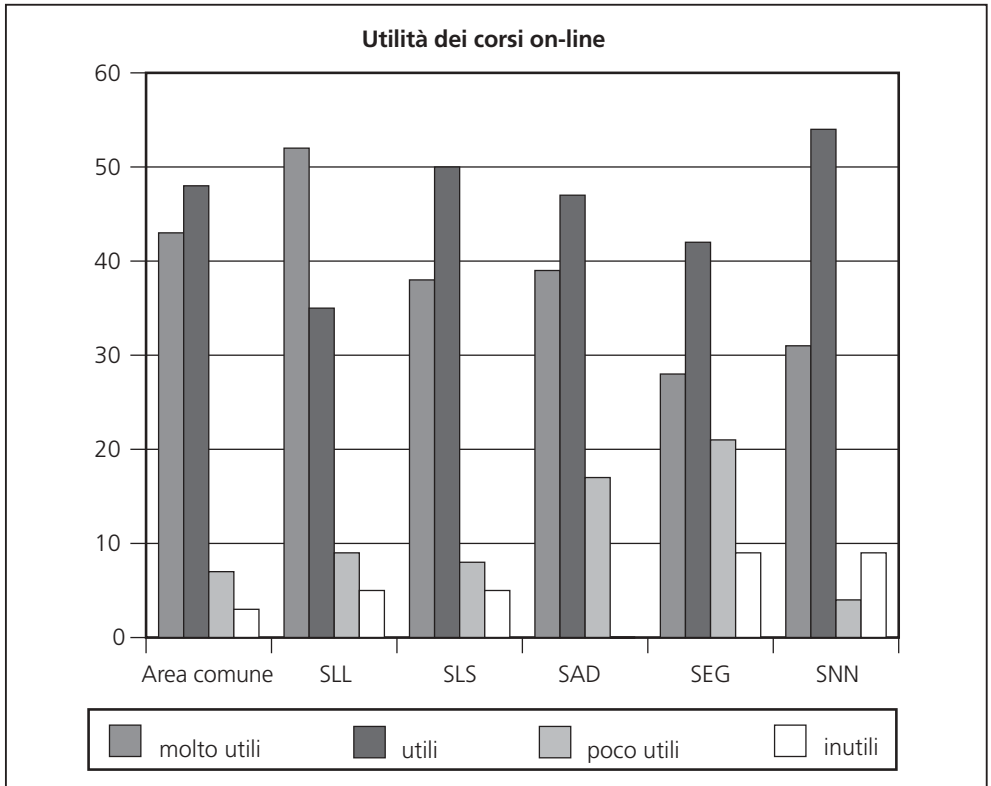
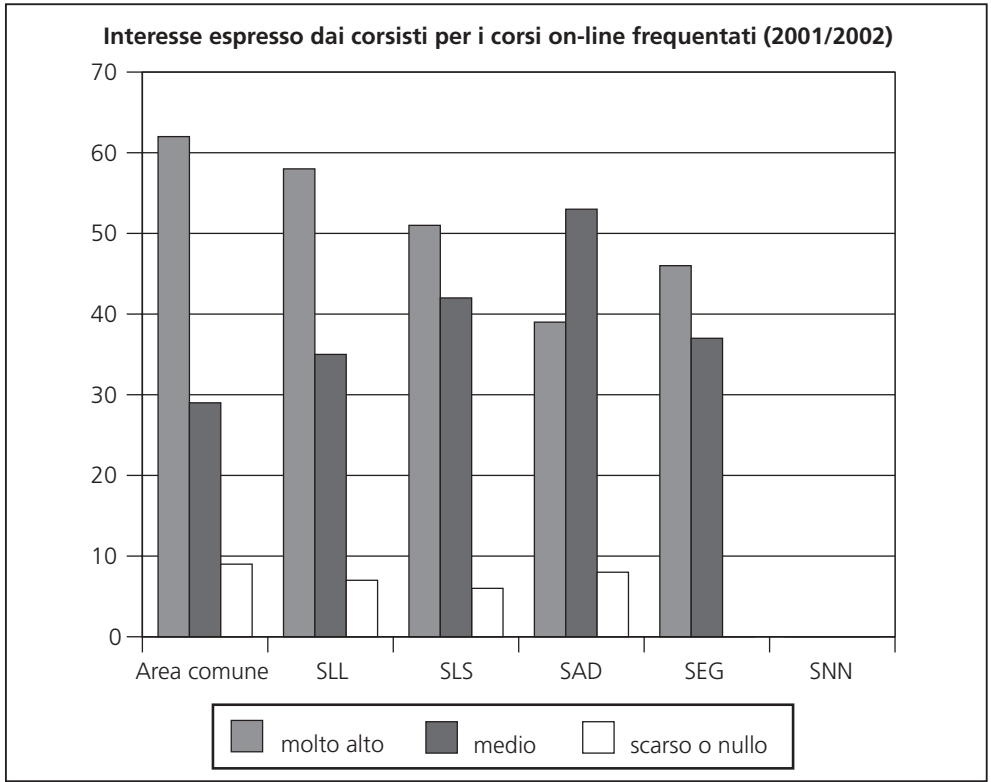
- le reti di comunicazione possono rompere l'isolamento della scuola creando negli specializzandi e nei docenti l'abitudine all'esplorazione delle fonti di informazione e delle risorse esterne alla scuola;
 - sia i materiali multimediali fruibili su stazioni di lavoro individuali, sia le reti di comunicazione consentono un facile accesso a «messaggi» che, per contenuto, linguaggio e provenienza, presentano una varietà nettamente superiore a quella del tradizionale assetto formativo in presenza (es. libro di testo e biblioteca); la conseguenza di ciò è lo sviluppo di nuove capacità cognitive e metacognitive necessarie per dominare percorsi in un sistema culturale complesso.
- b) Per quanto attiene l'area dei curricula bisogna tener conto che:
- l'uso della didattica e delle metodologie on-line non hanno praticamente limitazione dal punto di vista degli ambiti disciplinari e quindi è tendenzialmente pervasiva rispetto ai curricula;
 - l'uso delle metodologie formative on-line favorisce la tendenza alla flessibilizzazione dei curricula, rinforzando i meccanismi di opzionalità interna alle discipline e di individualizzazione dei percorsi e favorendo l'introduzione di spazi interdisciplinari, specialmente se basati su metodologie attive, come il metodo dei progetti.
- c) Per quanto attiene la macroarea del lavoro didattico:
- l'*e-learning* favorisce la promozione di modalità più articolate di organizzazione della didattica come l'individualizzazione ed il lavoro di gruppo;
 - l'*e-learning* promuove, nei docenti e negli specializzandi, l'abitudine alla cooperazione all'interno della scuola e con persone di altre istituzioni o reti di scuole del territorio dove svolgono il tirocinio diretto;
 - l'*e-learning* promuove l'abitudine a produrre documentazione del proprio lavoro;
 - l'*e-learning* promuove l'abitudine alle decisioni e al lavoro collaborativo e cooperativo in rete;
 - l'*e-learning* favorisce lo sviluppo di comunità di apprendimento e di pratica.

GRAFICI



I grafici sono stati elaborati da Daniela Nardari (SSIS Online del Veneto).





RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- E. BARRETT - M. REDMOND (a cura di), *Contextual Media. Multimedia and Interpretation*, The MIT Press, Cambridge (MASS.) 1995.
- A. BONOMI, *Il trionfo della moltitudine. Forme e conflitti della società che viene*, Bollati Boringhieri, Milano 1996.
- G. DE MICHELIS, «Co-decision within cooperative processes: analysis, design and implementation issues», in P. Humphrey., L. Bannon, A. McCosh, P. Migliarese, J.-C. Pomerol (a cura di), *Implementing Systems for Supporting Managerial Decisions: Concepts, Methods and Experiences*, Chapman & Hall, Londra 1996.
- B. DI BERNARDO - E. RULLANI, «Apprendimento ed evoluzione nelle teorie dell'impresa», in *Stato e Mercato*, n. 41, agosto 1994.
- C. FREEMAN - J. CLARK - L. SOETE, *Unemployment and technical innovation*, Londra, Frances Pinter 1982.
- C. FREEMAN, L. SOETE, *L'onda informatica*, Milano 1986, Edizioni Il Sole-24 Ore (prima edizione inglese 1985).
- U. MARGIOTTA, *Pensare in rete. La formazione del multialfabeto*, Clueb, Bologna 1997.
- W.J. MCGUIRE, «A contextualist theory of knowledge. Its implications for innovation and reform in psychological research», in: L. Berkowitz (a cura di), *Advances in Experimental Social Psychology*, 16, Academic Press, New York 1983, pp. 1-17.
- S. MICELLI, «Il valore della conoscenza: del kaizen e della ricerca scientifica», *Economia e Management*, n. 2, 1996.
- N. NEGROPONTE, *Being Digital*, Knopf, traduzione italiana *Essere digitali*, Sperling e Kupfer, Milano 1995.
- G. NICOLIS - I. PRIGOGINE, *Exploring Complexity. An Introduction*, Piper GmbH & Co. KG, Monaco 1987, traduzione italiana *La complessità. Esplorazioni nei nuovi campi della scienza*, Einaudi, Torino 1991.
- H. RHEINGOLD (1993). *The Virtual Community*, traduzione italiana *Comunità Virtuali*, Sperling & Kupfer, Milano 1994.
- E. RULLANI, «Divisione del lavoro e reti di impresa: il governo della complessità», in: F. Belussi (ed.), *Nuovi modelli d'impresa, gerarchie organizzative e imprese rete*, Angeli, Milano 1992.
- E. RULLANI, «Produzione snella e post-fordismo: alla ricerca del paradigma emergente», *Economia e Politica Industriale*, n. 84, 1994a.
- E. RULLANI, «Il valore della conoscenza», *Economia e Politica Industriale*, 82, giugno, pp. 47-74, 1994b.
- E. RULLANI, «Tecnologie che generano valore: divisione del lavoro cognitivo e rivoluzione digitale», *Economia e Politica Industriale*, n. 93, 1997.
- S. TORRISI, «Innovazione, diffusione tecnologica in una prospettiva teorica evolutiva», in: M. Benassi, N. Buratti Mosca, S. Torrissi, *La diffusione dei servizi telematici. Discriminanti tecnologiche, istituzionali, organizzative*, Angeli, Milano 1989.
- E.J. VARELA - E. THOMPSON - E. ROSCH, *The Embodied Mind. Cognitive Science and -human Experience*, MIT, 1991, traduzione italiana *La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell'esperienza*, Feltrinelli, Milano, 1992.
- L. WITTGENSTEIN, *Philosophische Untersuchungen (Philosophical Investigations)*, Basil Blackwell, Oxford 1953, traduzione italiana *Ricerche Filosofiche*, Einaudi, Torino 1967.

LINEE *di* LAVORO *dell'*INDIRE

di GIOVANNI BIONDI

LE PRIME ESPERIENZE DI E-LEARNING (1999-2000)

Le linee di intervento di INDIRE nel settore dell'*e-learning* iniziano con le prime esperienze di formazione on-line condotte con gli insegnanti incaricati delle Funzioni Obiettivo nell'anno scolastico 1999-2000. Si trattava di un modulo formativo che sul piano metodologico era ancora incompleto ma rappresentava un primo passo verso il modello PuntoEdu che si è poi perfezionato nel tempo. L'esperienza comunque registrò un numero di iscrizioni e di accessi eccezionale se consideriamo anche che si trattava di anni nei quali l'accesso ad Internet e la cultura della rete non erano ancora così diffusi.

Il modello di formazione, che si sarebbe dovuto raccordare ad una serie di incontri in presenza, offriva dal punto di vista metodologico un ambiente aperto, nel quale non solo i materiali ma anche le singole attività erano organizzate in ambienti definiti e lasciate alla scelta dell'utente. Venivano presentate, infatti, l'aula di studio che conteneva materiali di tipo teorico, legati all'approfondimento di alcune tematiche; l'aula laboratorio, con esperienze didattiche descritte in forma anche di studi di caso, e materiali più operativi ed orientati alla didattica; una biblioteca delle esperienze della quale gli stessi corsisti erano autori oltre che utenti.

Il modello formativo, quindi, si limitava a mettere a disposizione alcune funzioni generali che gli insegnanti potevano utilizzare poi liberamente senza schemi o percorsi predefiniti. Il raccordo con gli incontri in presenza era più dichiarato che progettato ed infatti risultò uno degli elementi di maggiore debolezza di tutta l'esperienza.

Non fu condotto un vero e proprio monitoraggio ma i dati relativi alle iscrizioni, che erano libere, agli accessi e ad alcune attività realizzate in rete furono di grandissimo interesse. Si trattava in assoluto della prima esperienza nazionale rivolta agli insegnanti di tutte le scuole che avveniva on-line e che proponeva l'utilizzo della rete e del computer per attività di formazione in servizio. L'attività fu

poi proseguita l'anno scolastico successivo ed il bilancio dell'iniziativa rappresentò un significativo punto di partenza per avviare un processo più ampio e strutturato. Ecco alcuni dati:

- 58.588 insegnanti si sono iscritti il primo anno (1999/2000);
- 39.214 insegnanti si sono iscritti il secondo anno (2000/2001);
- 3.550 utenti nell'ultimo anno su circa 10.000 accessi al sito INDIRE (www.indire.it);
- 10.988 esperienze condivise on-line con il sistema GOLD.

VERSO LA DEFINIZIONE DI UN MODELLO BLENDED

L'esperienza della formazione dei docenti attraverso la rete e la definizione di una vera e propria metodologia di *e-learning* inizia di fatto in Italia nell'anno scolastico 2001/2002. Inizia a febbraio del 2002, infatti, la più estesa esperienza di formazione on-line in Europa. I numeri degli insegnanti coinvolti, dei forum, degli interventi e delle connessioni sono infatti di grande interesse:

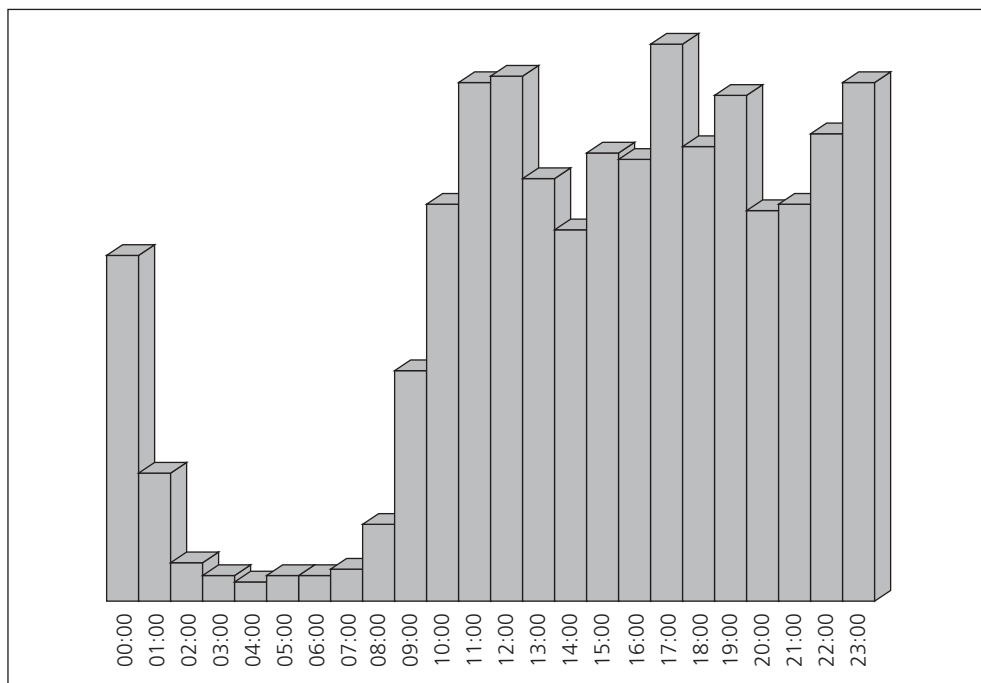
- Tutor: **2.246**
- Insegnanti: **44.734** (insegnanti di tutti i livelli scolastici e di tutte le regioni italiane)
- Direttori dei corsi: **2.378**
- Classi virtuali: **2.378**
- Documenti condivisi: **222.082**
- Forum disciplinari seguiti dalle associazioni: **42**
- Interventi nei forum: **72.660**
- Accessi all'ambiente on-line: **3.000.000** (con punte di **4.500** accessi contemporanei)

ALCUNE CARATTERISTICHE DELL'AMBIENTE DI E-LEARNING PER LA FORMAZIONE DEI DOCENTI

Le esperienze pregresse

Le uniche esperienze che sono state condotte su grandi numeri in Italia nel settore scolastico sono state quelle dell'INDIRE sulla formazione degli insegnanti funzione obiettivo. In allegato il rapporto di monitoraggio per l'anno scolastico 2000/2001 presentato dagli ispettori che hanno seguito, nel comitato tecnico-scientifico, la formazione. Alcuni dati numerici: il primo anno si sono iscritti 58.588, il secondo 39.214. Le visite giornaliere al sito specifico delle funzioni obiettivo sono state in media 3.550 nell'ultimo anno (su circa 10.000 giornaliere al sito BDP).

Le attività degli insegnanti sono testimoniate dalle 10.988 esperienze messe in linea dagli insegnanti attraverso il sistema GOLD. Il grafico che segue presenta le fasce orarie dei collegamenti.



Aspetti positivi dell'esperienza

- Per la prima volta migliaia di insegnanti hanno utilizzato le nuove tecnologie direttamente magari anche solo per iscriversi o vedere di che si trattava. Nel primo anno 20.000 insegnanti si sono iscritti ai forum ed hanno partecipato ad aule virtuali. Questo tipo di attività è stato oggetto di una ricerca dell'Università di Roma di cui è allegata la sintesi.
- Il sistema, dal punto di vista tecnico ha funzionato. Dopo il primo anno in cui si erano registrati problemi da parte degli insegnanti nell'utilizzo della piattaforma, quest'anno non ci sono state difficoltà.
- Le valutazioni sia degli ispettori del Ministero che dei partecipanti sono state largamente positive.
- È stato rilevato l'ottimo risultato delle FAQ, che derivano da centinaia di richieste di insegnanti filtrate da un gruppo di ispettori, insegnanti e dirigenti scolastici.
- I giudizi positivi sulle attività nelle aree forum si leggono nel rapporto dell'indagine qualitativa sugli esiti della formazione delle funzioni obiettivo affidata dal Ministero ad un gruppo di ricerca formato dall'Università La Sapienza di Roma, CNR di Roma e IRRE del Lazio. La ricerca iniziata nell'ottobre 2000 si è conclusa nel maggio 2001.

Aspetti problematici

- I contenuti dell'aula di studio sono risultati troppo generici e di tipo informativo. D'altra parte le funzioni obiettivo non si occupano di tematiche specifiche o disciplinari, ma hanno funzioni trasversali che toccano tutte le attività della scuola.
- In alcune province i forum hanno funzionato in altre sono stati disertati dagli insegnanti. Le domande che venivano poste infatti non trovavano risposte, né interlocutori generando un senso di frustrazione e successivamente di abbandono delle esperienze.
- C'è stato uno scollamento totale tra la formazione in servizio e quella on-line. I provveditorati hanno organizzato gli interventi frontali in totale autonomia coinvolgendo spesso come docenti, esperti esterni alla scuola che non erano neppure a conoscenza dell'esperienza on-line.

CARATTERI ORIGINALI DELL'INIZIATIVA RELATIVA ALLA FORMAZIONE DEI DOCENTI

1. Cosa si deve costruire:

- Un ambiente di apprendimento, di tipo *e-learning* aperto e flessibile, preferibile rispetto ad un modello di formazione a distanza, che sostenga l'insegnante per un lungo periodo (gennaio-giugno).
- Una modalità di fruizione che renda gli insegnanti autonomi (nei tempi) e sostenga un apprendimento individualizzato (percorsi flessibili in rapporto alle diversità disciplinari, ai possibili approfondimenti, alle attività interattive liberamente scelte).
- Un'esperienza diretta che renda l'insegnante consapevole delle potenzialità delle nuove tecnologie a servizio di una maggiore flessibilità didattica.
- Una competenza e consapevolezza nell'utilizzo dell'informazione disponibile (capacità di utilizzare le conoscenze disponibili come risorsa per il proprio lavoro). Questo garantirà, nel tempo, la capacità dell'insegnante di accedere al patrimonio di conoscenze che si sta progressivamente sviluppando nella rete e di utilizzarlo.
- Componenti interattive fortemente integrate con i diversi ambienti di lavoro e con i momenti in presenza con i tutor (almeno tre).
- Un coinvolgimento nella formazione delle «risorse» espresse sia dalla scuola che dal mondo della ricerca, ma anche dalle associazioni professionali.
- Un ambiente collegato ad esperienze, ambienti interattivi, prodotti della didattica in ambito internazionale.

2. Cosa si deve evitare:

- La frequenza del corso di aggiornamento come adempimento burocratico al quale sottostare per «passare di ruolo». Occorre, inoltre, evitare che, come avviene di solito, le 40 ore vengano svolte a fine anno scolastico, scollegate dall'attività scolastica.
- Il solito modello frontale di formazione che anche nei contenuti finisce per essere teorico-generico e/o semplicemente informativo. Da questo punto di vista, i contenuti e la metodologia di fruizione hanno una forte interconnessione. Inoltre, un modello di formazione frontale richiede competenze specifiche e così diffuse sul territorio da rendere impossibile un sufficiente livello qualitativo anche «in periferia». Questa è, del resto, una delle cause del fallimento dell'aggiornamento nella scuola.
- L'episodicità di un momento di formazione isolato e circoscritto che sarebbe vissuto come strettamente legato all'anno di prova piuttosto che un iniziale investimento professionale e un 'sistema' in grado di garantire un sostegno 'continuativo ed interattivo'.

3. Gli elementi di possibile criticità:

- Difficoltà degli insegnanti nell'uso della rete.
Si tratta di possibili problemi sia nell'utilizzo del computer che nel collegamento Internet.

Soluzioni proposte:

- Help desk telefonico.
 - Costituzione di un riferimento provinciale. Tutor di rete che potrà anche sostenere on-line gli eventuali problemi successivi al collegamento iniziale, sempre di tipo tecnico.
 - Coinvolgimento degli insegnanti funzioni obiettivo o del tecnico di laboratorio o di un insegnante della scuola in modo ufficiale, attraverso il capo d'istituto, in modo che ci sia un supporto diretto e un coinvolgimento della scuola.
- Identificazione dei tutor per i momenti di presenza e loro formazione. Questo problema è stato evidenziato anche dalla ricerca dell'Università La Sapienza sulle funzioni obiettivo. Le difficoltà maggiori stanno sia nella necessità di collegare momenti in presenza con quelli on-line sia, soprattutto, nell'individuare un numero sufficiente di competenze sul territorio in rapporto al numero dei docenti in formazione. È il punto più problematico del progetto. Oltre alle difficoltà 'quantitative' esistono problemi da sciogliere anche sui contenuti degli incontri. C'è, ad esempio, da affrontare il problema dei livelli scolastici e dei contenuti disciplinari che rendono necessaria la diversificazione degli interventi e quindi complicano ulteriormente il problema quantitativo.

Soluzioni proposte:

- Collaborazione con le associazioni professionali, con le università oltre che con le migliori competenze espresse dalla scuola. Si propone l'adozione di un modello flessibile in quanto, né le sole associazioni professionali né le università sono in grado quantitativamente di esprimere in numero adeguato i tutor necessari.
 - Gestione a livello degli uffici regionali, sulla base di indicazioni nazionali, dell'individuazione dei tutor.
 - Seminario nazionale (o seminari decentrati) con i tutor, l'INDIRE (università, associazioni professionali...) e la committenza, organizzato direttamente dal Ministero per presentare contenuti, metodologie e definire le modalità operative e i contenuti degli incontri in presenza.
- Difficoltà nell'utilizzo dei diversi ambienti software presenti nel sito.

Soluzioni proposte:

- Utilizzo di programmi di immediata ed intuitiva comprensione in italiano, con eventuali help in linea.
 - Definizione dettagliata degli eventuali prerequisiti software che devono essere presenti nel client (eventuali *plug in*). Nel caso in cui il client collegato non avesse a bordo i *plug in* richiesti, il server provvede automaticamente a scaricarli.
 - L'adozione di soluzioni aperte, non proprietarie in modo da non vincolare l'utilizzo dell'ambiente *e-learning* all'eventuale acquisto di licenze o installazioni sui client.
 - Adozione di risoluzioni grafiche, non pesanti ma comunque amichevoli.
- Livello qualitativo dei contenuti: genericità, non rispondenza ai bisogni degli insegnanti, assenza di alcune aree. Da questo punto di vista, i rischi di insuccesso possono essere numerosi e dipendono più che dalla metodologia *e-learning*, dalle collaborazioni che devono essere attivate con le università, le associazioni professionali, ecc. Si rischia soprattutto di rimanere ad un livello di genericità teorica o solo informativa. Questo è stato tra l'altro il punto debole dell'esperienza con le funzioni obiettivo, derivata, in quel caso, dal fatto che le funzioni obiettivo si occupavano praticamente di tutto, non avevano ambiti disciplinari ma «obiettivi trasversali» all'intera attività scolastica.

Soluzioni proposte:

- Individuazione delle reali capacità e competenze da poter coinvolgere a livello universitario richiedendo un coinvolgimento diretto, almeno iniziale per l'impostazione del progetto, dei professori.
- L'affidamento deve essere segmentato e non complessivo su tematiche specifiche e coinvolgere i docenti piuttosto che l'università.
- Sviluppo di vari ambienti dove valorizzare le migliori esperienze delle scuole, trattandole come *case study*, in modo da garantire un livello di concretezza.

- Collegare l'attività di formazione on-line con l'esperienza e l'ambiente educativo della scuola nella quale l'insegnante si trova, spingendolo, attraverso specifiche attività proposte, a rapportarsi con l'ambiente.

IPOTESI DI ORGANIZZAZIONE DI UN AMBIENTE DI E-LEARNING PER GLI INSEGNANTI CHE STANNO SVOLGENDO L'ANNO DI PROVA

1. Idea metodologica generale

- La metodologia proposta è centrata sullo sviluppo di un ambiente *e-learning* (o anche di *distributed learning*) in modo da valorizzare l'interattività, la flessibilità e l'individualizzazione dei percorsi. Non si tratta quindi di formazione a distanza ma, in modo più articolato, di attrezzare un ambiente multifunzione, che stimoli l'insegnante in varie direzioni e possa fornire un supporto concreto alla pratica educativa, consentendogli, inoltre, di seguire attività scelte in base ai bisogni ed agli interessi. Durante il percorso devono essere previsti almeno tre incontri con dei tutor. È essenziale che ci sia il massimo raccordo tra questi momenti in presenza e le attività on-line. L'intero ambiente è gestito sia in sincrono che in asincrono e consente la massima libertà di fruizione negli orari (a parte le chat o altri specifici momenti interattivi) e nei modi (questo dipende molto dal sistema di certificazione scelto).
- Patto per la formazione: prima dell'apertura del sito e poi in contemporanea almeno per i primi mesi, sarebbe utile creare strumenti per personalizzare il rapporto con l'utente ed in particolare:
 - Rilevazione dei bisogni formativi (per esempio un questionario on-line: da questa esperienza mi aspetto...).
 - Autovalutazione delle competenze (in quest'area mi sento sicuro su... so fare...).
 - Aspettativa delle competenze in uscita (in quest'area vorrei...).

Il problema maggiore per questi aspetti sono i tempi. L'inizio a gennaio richiede una messa in linea degli strumenti in dicembre. Questo significa avvisare tutti gli insegnanti nella seconda metà di novembre ed entro quella data aver definito l'impianto.

2. Ipotesi di struttura

Naturalmente si tratta di semplici ipotesi ma all'interno dell'ambiente di *e-learning* dovrebbero essere previste funzioni che per comodità di esposizione sono qui di seguito definite aree:

a) Area dei moduli

Quest'area strutturata anche con valutazioni intermedie e finali dovrebbe essere centrata su alcune tematiche generali da affidare alle università.

b) Area delle esperienze

Quest'area deriva dal sistema di documentazione della e per la scuola italiana GOLD. Attualmente le scuole hanno proposto oltre 7.000 esperienze alcune realmente innovative altre invece ripetitive, poco sviluppate o peggio insignificanti. Le funzioni di base che supportano il sistema sono:

- funzioni di proposta, di condivisione dell'esperienza (l'insegnante può inviare la propria esperienza compilando una scheda catalogo ed allegando in modo automatico la descrizione dell'esperienza ed il materiale prodotto);
- funzioni di aggiornamento dell'esperienza (solo l'autore è abilitato ad aggiornare aggiungendo o modificando dati, materiali...). Questa funzione insieme alla precedente, ha l'obiettivo di guidare l'insegnante a documentare il proprio lavoro, non solo in termini di prodotto finale ma anche di processo;
- funzioni di ricerca nelle esperienze proposte (attraverso varie chiavi di ricerca: livello scolastico, tematica, area geografica...);
- tutte le funzioni dovrebbero essere presenti in modo da rendere l'insegnante autore oltre che utente di un archivio che va arricchendosi. Per la formazione è essenziale comunque una selezione delle esperienze e materiali più significativi (la percentuale di significatività reale è di circa il 10%). Le esperienze selezionate potrebbero essere commentate e presentate come *case study*. Questo materiale può anche costruire un importante supporto agli incontri con i tutor.

c) Area internazionale

Quest'area dovrebbe offrire occasioni di approfondimento sia disciplinare che tematico in ambiente internazionale. Questo può essere possibile in collegamento con EUN, il consorzio europeo sulla multimedialità al quale partecipano tutti i Paesi della UE. Potrebbero essere tradotti alcuni ambienti già disponibili quali *Resources* (Che risorse on-line usate nella vostra pratica quotidiana in classe? Quali siti web 'frequentate'? In questa area sono disponibili tutte le principali materie scolastiche), *teacher training* (on-line workshop), ma si dovrebbe anche incoraggiare gli insegnanti ad utilizzare servizi in inglese (*on-line workshop: proving competence*).

d) Area degli strumenti/risorse/prodotti per la didattica

Quest'area dovrebbe costituire una sorta di biblioteca di materiali da utilizzare nella didattica. Si tratta di esercizi, simulazioni, dispense, testi ma anche unità didattiche, software, prove di valutazione basate sulle nuove tecnologie che sostengano l'insegnante nel suo lavoro in classe e che lo aiutino a capire le prospettive e le potenzialità delle nuove tecnologie nell'insegnamento. Questa biblioteca sarebbe inizialmente costituita valorizzando le migliori esperienze che in questo settore si stanno sviluppando da parte di numerose scuole in Italia. Successivamente possono essere resi disponibili, traducendoli, materiali in rete nelle diverse aree disciplinari. Nella stessa area si inserirebbero anche sistemi autore, di utilizzo semplice ed intuitivo, che consentano agli stessi insegnanti di divenire autori e produrre specifiche risorse: esercizi come simulazioni o unità didattiche.

e) Dimensione interattiva (trasversale alle aree)

Si tratta di funzioni che non necessariamente costituiscono un'area separata ma che sono presenti come strumenti di supporto nelle diverse parti del sito. Le principali funzioni sono:

- FAQ su questioni proposte alle quali rispondono esperti sia disciplinari che di questioni generali.
- FORUM che potranno essere anche in questo caso sia specifici, disciplinari che di carattere normativo, legislativo o metodologico-didattico animati da esperti dei contenuti trattati (associazioni disciplinari, Università).
- CHAT. Un calendario di chat alle quali si possono iscrivere numeri limitati di insegnanti in orari e giorni messi a calendario e continuamente rinnovati.
- Servizi di e-mail per aree, esperti con risposte sulle FAQ oltre che personali.
- Rubriche NEWS ed EVENTI implementate on-line sia dagli esperti ma anche dagli uffici scolastici regionali in modo da inserire i nuovi insegnanti nei circuiti delle iniziative, attività, opportunità che il territorio può offrire.
- Possibilità di distribuzione attraverso la lista di distribuzione che si è creata al momento dell'iscrizione, di una NEWSLETTER che riassume le principali novità del sistema scuola. Per questo sarebbe necessario un raccordo con le Commissioni che stanno lavorando, con l'ufficio stampa, selezionando naturalmente quello che può interessare un insegnante nell'anno di prova. Naturalmente sarebbero presenti anche commenti, suggerimenti, eventi collegati all'esperienza di formazione.

f) Aree di help desk

Si tratta di una serie di servizi di help desk su problemi tecnici di collegamento, utilizzo del sito ma anche su questioni più generali. Oltre al servizio on-line si dovrà anche affiancare un servizio telefonico.

3. Problemi e soluzioni sulla certificazione

La situazione attuale della formazione frontale non richiede alcuna certificazione. I fogli di firma che attestano la presenza con un numero di assenze consentito sono l'unica documentazione.

L'obiettivo è quello di monitorare tutte le attività che ogni insegnante, dopo essersi iscritto, svolge on-line.

La certificazione potrebbe essere realizzata in diversi modi:

IPOTESI 1

Solo l'area dei moduli realizzati dalle Università con valutazioni intermedie e finali fornisce la certificazione. Per tutte le altre aree si procede ad un monitoraggio sull'utilizzo, ma senza dare una valutazione specifica.

Questa soluzione carica di grande responsabilità i moduli. Inoltre si tratta di una modalità didattica abbastanza discutibile, sostanzialmente più adatta a segmenti di istruzione specifica, ad esempio, per imparare ad usare prodotti o acquisire abilità che si possano poi verificare con test a risposta multipla o simili.

Se limitiamo la certificazione a questo tipo di attività il corso potrebbe pericolosamente ridursi ad una sequenza di contenuti con verifiche che nel caso di tematiche generali, non sono neppure facili da predisporre (si pensi, ad esempio, alla deontologia professionale che era stato uno dei temi indicati).

IPOTESI 2

Si utilizza un sistema di crediti per le diverse attività di consultazione e di produzione. Si può, per esempio, ipotizzare di fissare crediti differenziati per aver partecipato ad un forum o ad una chat oppure per aver documentato una esperienza significativa presente nella scuola dove l'insegnante sta prestando servizio; o per aver prodotto schede di valutazione sull'utilizzo in classe di materiali per la didattica estratti dall'Area degli strumenti, prodotti per la didattica.

Questo sistema è più articolato e si presta a numerose soluzioni anche se tecnicamente più complesso e difficile da progettare. Potrebbe essere criticato per un eccessivo frazionamento o anche perché non sembra garantire niente di simile ad una 'frequenza' obbligatoria.

IPOTESI 3

Si rinvia ai tutor il problema della certificazione delle attività. Ad esempio si propongono on-line delle attività (anche quelle sopra descritte) da consegnare ai tutor o da inviare via e-mail prima degli incontri.

Questo sistema carica i tutor di un lavoro che, a seconda della composizione dei gruppi, potrebbe risultare gravoso (è necessario affrontare in questo caso il problema della retribuzione di questi tutor). Ha il vantaggio di una verifica diretta del lavoro e quindi anche di un sostegno.

IPOTESI 4

Sistema misto: crediti e tutor. Un incrocio degli ultimi due metodi sopra descritti con un peso diversificato alle diverse attività.

Somma i problemi dei due 'metodi' ma anche li compensa.

I RISULTATI OTTENUTI

Il progetto di formazione on-line per i docenti neo assunti era nato prima di tutto dal bisogno di introdurre delle alternative nelle metodologie della formazione.

Non si è trattato di una formazione a distanza nel senso tradizionale del termine e neppure del modello tradizionale di *e-learning* usato, ad esempio, nel settore aziendale. Non sono state infatti riproposte lezioni frontali veicolate a distanza attraverso un media, ma in un ambiente di apprendimento aperto e flessibile, che avrebbe dovuto sollecitare nell'insegnante non solo un atteggiamento di ascolto e di riflessione ma un coinvolgimento attivo, attraverso i laboratori che proponevano delle specifiche attività, e collaborativo, attraverso la classe virtuale, gli incontri in presenza e la partecipazione ai diversi forum e alle attività internazionali.

Per questa iniziativa viene condotto un monitoraggio affidato all'Università Cattolica di Milano. I risultati vanno oltre le aspettative:

- per il 93,12% si è trattato della prima esperienza di formazione con l'utilizzo delle TIC;
- il 21,29% non aveva mai neppure usato il computer;
- l'11,18% aveva iniziato ad usarlo da pochi mesi.

Anche le modalità di fruizione presentano alcuni aspetti interessanti. In particolare risulta che il 73,30% si è collegato da casa e quindi ha scelto tempi, modi e sedi della formazione.

Le valutazioni date dagli **insegnanti** dell'esperienza fatta presentano alcune caratteristiche di eccezionalità:

- il 90,76% ha dato una valutazione positiva all'esperienza, e in particolare: il 14,72% ha dato dell'esperienza una valutazione ottima, il 47,26% buona, il 28,73% sufficiente;
- il 97,26% ritiene che l'ambiente di apprendimento on-line debba rimanere aperto e continuare ad essere aggiornato;
- l'89,35% ritiene utile ripetere un'esperienza di *e-learning* durante la propria carriera professionale;
- il 97,42% ritiene che debba essere estesa a tutti i docenti;
- il 95,10% ha l'intenzione di utilizzare con i propri alunni le risorse suggerite dal corso.

Anche le valutazioni date dai **tutor** dell'esperienza sono positive:

- il 92,93% ha dato una valutazione positiva dell'esperienza. In particolare, il 14,12% ne ha dato una valutazione ottima, il 57,84% buona, il 21,01% sufficiente;
- l'88,75% ritiene che il progetto di formazione abbia modificato positivamente l'approccio didattico degli insegnanti: il 6,36% ha valutato il progetto come ottimo; il 46,96% come buono; il 36,67% come sufficiente.

Le previsioni di criticità che erano state previste furono confermate lo scorso anno anche dai risultati del monitoraggio. In particolare, più ancora delle difficoltà di utilizzo dei collegamenti e del computer per insegnanti che non ne avevano alcuna esperienza, l'aspetto più critico risultò quello dei tutor. Il loro ruolo, la

loro qualità e competenza professionale rappresentano uno degli elementi più delicati in grado di condizionare i risultati dell'intero intervento.

Emerge quindi con forza l'esigenza di una formazione dei tutor, che li prepari a svolgere una funzione che è molto specifica ed anche, per molti versi, diversa rispetto a quella dell'insegnante. La tentazione di svolgere comunque una lezione, anche se in forma 'soft', il bisogno di esercitare una *leadership* di competenza sul gruppo riproponendo sostanzialmente, anche se con forme diverse, il modello relazionale esercitato con gli studenti, sono stati i due elementi di maggiore criticità. Naturalmente, trattandosi di un modello di intervento sostanzialmente inedito, i ruoli, anche se spiegati e sostenuti con iniziative on-line, non si possono certamente improvvisare ed hanno bisogno di tempi lunghi e di veri e propri piani di formazione.

Questa rappresenta la prima direzione di sviluppo nella quale INDIRE procederà nei prossimi anni in accordo con le università che, anche sulla base del decreto 17 aprile 2003, dovranno muoversi in questo campo. Il decreto definisce, infatti, la figura del tutor che risulta quindi indispensabile per percorsi di didattica a distanza. Nel decreto dell'università telematica il tutor è definito come «un esperto dei contenuti formato appositamente negli aspetti di gestione tecnico-comunicativi della didattica on-line». L'attività del tutor si esplica quindi in tre forme:

- guida consulenza;
- monitoraggio dell'andamento complessivo della classe;
- coordinamento del gruppo di studenti.

Si tratta di funzioni che sono state svolte anche dal tutor di PuntoEdu lo scorso anno insieme ad un supporto di tipo tecnico che è stato molto richiesto dagli insegnanti. Considerate anche le caratteristiche non disciplinari della formazione proposta, diversamente da quanto previsto per l'università telematica, il rapporto con i contenuti della formazione è più sfumato, anche se naturalmente esiste ed è posto in termini diversi nelle varie esperienze fino ad oggi condotte.

L'altra criticità sulla quale si è innestata una specifica direzione di ricerca è certamente quella del registro comunicativo. È evidente che scrivere per il web pone una serie di problemi e richiede anche alcune competenze che gli autori, esperti della materia ed abituati a scrivere per la carta stampata, in genere non hanno. Non si tratta di un problema da poco perché impatta direttamente sulla qualità dei contenuti e quindi dell'intera formazione. Materiali scritti per la carta stampata e diffusi on-line, diventano di difficile utilizzo ma soprattutto trasformano l'impianto di formazione in una sorta di biblioteca di lavoro con testi che, essendo nati per la carta, risulta più conveniente scaricare dalla rete e stampare.

Tra le diverse direzioni di lavoro che lo sviluppo del modello di formazione ha preso, c'è anche quella del modello di formazione on-line. Le caratteristiche del target e delle modalità di fruizione ma soprattutto gli obiettivi della formazione e la tipologia dei contenuti, hanno spinto a sviluppare tra l'altro anche una piattaforma tecnologica personalizzata. Le strutture tecnologiche commerciali costruite per un modello di *e-learning* aziendale sono risultate inadeguate agli obiettivi ed hanno spinto a questo sviluppo in modo obbligato. Anche gli standard di tracciamento, che vengono utilizzati e sviluppati a livello internazionale nel settore

dell'*e-learning*, pongono, per un'attività di formazione in servizio dei docenti, numerosi problemi e risultano poi, alla fine, sostanzialmente inadeguati. L'esperienza dello scorso anno scolastico ha, tra l'altro, dimostrato tutto questo spingendo INDIRE verso lo sviluppo autonomo dell'architettura informatica.

Il modello di formazione realizzato presenta quindi numerose specificità che lo rendono molto diverso da molti modelli di formazione anche universitaria.

L'EVOLUZIONE DEL MODELLO PUNTOEDU

Su questa base nell'anno scolastico 2002-2003, è stata estesa la formazione on-line che ha toccato quasi 200.000 docenti.

L'esperienza di formazione sull'uso delle tecnologie nella didattica, che è stata solo una delle esperienze condotte nell'ultimo anno scolastico, ha fatto superare i numeri dell'anno scorso:

- dal 4 giugno 2003 gli utenti registrati sono **179.875**;
- per il percorso A **151.492 corsisti** e **9.508 tutor**;
- per il percorso B **12.976 corsisti** e **744 tutor**;
- per il percorso C **4.954 corsisti** e **218 tutor**;
- **4.170** sono i **Direttori dei Corsi** iscritti.

Il modello di formazione PuntoEdu si evolve quindi rapidamente consolidando alcune scelte come quelle del modello *blended*, ma nello stesso tempo perfeziona la propria architettura tecnologica e metodologica.

La prima edizione di PuntoEdu si era posta una serie di obiettivi generali di intervento ed aveva anche individuato alcuni punti potenzialmente critici di tutto l'impianto formativo.

Trattandosi di un ambiente di apprendimento on-line con alcune caratteri originali, l'evoluzione logica è quella di ampliare il target e di estendere la struttura ad altre applicazioni.

Nascono così: PuntoEdu Docenti, PuntoEdu Dirigenti, PuntoEdu Europe, PuntoEdu Studenti.

PUNTOEDU DOCENTI

L'intervento previsto per l'anno scolastico 2003-2004, si inquadra tra le specifiche azioni di formazione assicurate ai processi di innovazione che le scuole attiveranno nell'ambito dell'autonomia scolastica per una prima attuazione delle linee di riforma configurate dalla legge 53/2003.

Si tratta, quindi, solo di una delle iniziative di formazione assicurate alle scuole. L'iniziativa, che ha caratteristiche generali sia per quanto riguarda i contenuti (affronta i contenuti dei piani di studio, l'alfabetizzazione informatica e quella della lingua inglese), che per quanto riguarda l'estensione (la possibilità cioè di fruizione da parte di tutte le scuole italiane), ha come obiettivo quello di offrire il

sostegno all'innovazione che le scuole avvieranno sulla base del D.M. 22 luglio 2003, in modo continuativo ed operativo, durante tutto l'anno scolastico.

Il percorso proposto deriva dall'evoluzione continua che ha avuto il modello PuntoEdu (un modello di *blended e-learning*) sviluppato ed utilizzato, tra l'altro, anche dalle scuole che hanno condotto la sperimentazione della riforma scolastica nel precedente anno scolastico e che è stato giudicato favorevolmente dagli insegnanti, come risulta dal rapporto di monitoraggio realizzato dall'Università Cattolica di Milano.

Il modello di formazione PuntoEdu può naturalmente affiancarsi ad altre iniziative, ma presenta alcune caratteristiche di organicità interna funzionali alla realizzazione di uno specifico itinerario di formazione, di un ambiente di apprendimento on-line flessibile ed aperto. L'esperienza di questi anni ha, infatti, evidenziato come il modello di formazione *blended* offra numerosi vantaggi rispetto alla formazione frontale quando gli obiettivi sono soprattutto operativo-didattici. Rispetto ad obiettivi informativi, esplicativi o legati allo sviluppo di abilità quali quelle linguistiche, si può più utilmente utilizzare, in modo complementare ad una formazione in presenza, materiale on-line con una fruizione 'libera', (per funzioni downloading di materiali, forum, faq, ecc.) che non implichi né la presenza di tutor né la necessità di rispettare un percorso con una sua specifica metodologia di lavoro.

Restano invariate le principali caratteristiche del modello:

- Ambiente di apprendimento on-line con incontri in presenza, strettamente connessi e funzionali con il percorso di formazione (modello PuntoEdu).
- Metodologie di formazione basate su *learning by doing* e non centrate sulla trasmissione di contenuti. A questo proposito, rispetto al modello già sperimentato negli ultimi due anni, sono stati progettati nuovi laboratori con funzioni *sincrone* e specifiche classi virtuali per lo sviluppo di comunità di pratiche oltre a quelle già sperimentate per le attività tra *tutor* e 'studenti'.
- Percorso di formazione on-line con incontri in presenza, condotti da *tutor*, che svolgono un ruolo specifico all'interno del percorso di formazione. (La presenza di questa funzione all'interno di percorsi di formazione on-line, è stata prevista anche dal recente decreto sull'università virtuale ed è quindi da considerarsi, anche sulla base dell'esperienza pluriennale di PuntoEdu e dei risultati del monitoraggio, una funzione necessaria).
- Contenuti ed attività derivate principalmente dalle conoscenze prodotte dalla scuola anche con una forte dimensione internazionale, inseriti in ambienti di apprendimento di tipo laboratoriale; contenuti con una forte dimensione operativa e didattica, risultato della ricerca educativa italiana ed internazionale; contenuti teorici, quali contributi all'approfondimento degli obiettivi generali del processo formativo, degli obiettivi di apprendimento oltre che legati all'alfabetizzazione informatica e alla lingua inglese, inseriti in ambienti di apprendimento di tipo più tradizionale, integrati da forum con gli autori. Da questo punto di vista il modello intende valorizzare l'innovazione prodotta dalle scuole italiane ma anche da quelle di altri Paesi europei, ma non solo, che la riforma ha raccolto e portato a sistema. A questo proposito saranno adeguatamente valorizzate e proposte anche sotto forma di studi di caso, le esperienze delle scuole che hanno realizzato la sperimentazione. Si tratta

quindi di favorire il dibattito, il confronto delle esperienze e la loro analisi critica, il dialogo con gli esperti sui singoli ambiti disciplinari e con il gruppo di pedagogisti che ha ispirato le *Indicazioni nazionali* allegate al D.M. 22 luglio 2003. Sarà realizzato un grande laboratorio, aperto e flessibile, finalizzato al sostegno dei processi innovativi, ma anche organizzato secondo specifici obiettivi di formazione che saranno dichiarati inizialmente in una sorta di 'patto formativo'. Alla creazione dell'ambiente formativo saranno chiamate a partecipare le scuole, gli insegnanti, gli ispettori, gli IRRE ma anche le associazioni disciplinari e professionali degli insegnanti, le università.

L'intero ambiente di apprendimento on-line si pone, quindi, lontano da una logica trasmissiva, da una piattaforma di *e-learning* centrata sull'erogazione di contenuti. Si tratta di avviare un'iniziativa che dia un sostegno concreto agli insegnanti, con continuità nel corso dell'anno scolastico, secondo un modello che prevede un arricchimento continuo delle esperienze, dei *learning object*, degli studi di caso, e degli argomenti dei laboratori virtuali.

Il modello proposto, quindi, cerca di evitare soprattutto che gli insegnanti subiscano il «corso di aggiornamento» come un adempimento burocratico, pur garantendo un tracciamento completo delle attività funzionali ad una attestazione secondo quanto previsto dalla normativa vigente (come previsto anche dal D.M. 17 aprile 2003 per i corsi universitari on-line).

RUOLI E FUNZIONI PER LA CREAZIONE DI UN SISTEMA NAZIONALE

Premesso che PuntoEdu rappresenta solo una delle specifiche azioni di formazione e che questo modello non è certamente esaustivo delle diverse dimensioni che assume la formazione in servizio degli insegnanti, in rapporto anche alla pluralità degli obiettivi e dei contenuti, la sua realizzazione prevede lo sviluppo di un sistema organizzativo fortemente radicato sul territorio. Sia gli Uffici Scolastici Regionali che gli IRRE, con ruoli e funzioni diverse e complementari, sono le componenti organizzative e di ricerca essenziali di questo sistema.

Un modello organizzativo che coinvolge più direttamente gli Uffici Scolastici Regionali è stato presentato durante un seminario tenuto nel giugno scorso a Montecatini.

Caratteristica di questo modello è la possibilità di pianificare la formazione sul territorio rispetto al modello di *e-learning* integrato PuntoEdu, rispettando la libertà di decisione delle scuole.

PROGETTI DI PUNTOEDU

PuntoEdu Dirigenti scolastici

Si aprirà ad ottobre e sarà rivolto a 1.500 dirigenti scolastici per una formazione di 4 mesi; saranno impegnati circa 80 tutor di tutte le regioni italiane;

l'organizzazione degli incontri in presenza sarà curata dagli Uffici Scolastici Regionali.

PuntoEdu Europa

- Il progetto pilota coinvolge per il momento Francia, Spagna, Belgio, Grecia ed Italia (c'è in corso un interessamento del Portogallo e dell'Inghilterra oltre alla Germania che ha partecipato agli incontri preliminari).
- È stato deciso da parte di tutti i Paesi l'adozione del modello PuntoEdu e della sua piattaforma tecnologica. Sarà quindi creata una versione multilingue di PuntoEdu.
- La formazione sarà centrata su due tematiche: la cittadinanza europea e l'educazione scientifica. Tutti i Paesi contribuiranno allo sviluppo dei contenuti.

PuntoEdu Studenti

- Il progetto prevede l'apertura da gennaio 2004 agli studenti della secondaria superiore (biennio) di un ambiente di apprendimento on-line finalizzato al recupero scolastico. L'obiettivo è quello di offrire una serie di funzioni che gli studenti possano autonomamente utilizzare da casa per migliorare i propri apprendimenti e possibilmente superare le difficoltà incontrate a scuola. Il progetto fa leva sulla familiarità da parte dei ragazzi con il mondo digitale e sulla possibilità di presentare anche attraverso simulazioni, dimostrazioni grafiche, animazioni gli stessi concetti in maniera diversa. Nello stesso tempo verrà predisposto un ambiente interattivo che consentirà su varie tematiche di avere un'assistenza anche personalizzata, interattiva, on-line. Gli insegnanti potranno iscrivere i loro studenti in modo che tutte le attività da loro svolte possano essere tracciate e quindi documentate all'insegnante, rappresentando quindi un vero e proprio corso di recupero che potrebbe essere riconosciuto come tale dalla scuola.
- Gli insegnanti interessati potranno non soltanto utilizzare questa opportunità per i loro studenti ma diventare loro stessi autori di *learning object* attraverso un sistema di redazioni decentrate on-line che è allo studio e che potrebbe utilizzare in prima battuta l'esperienza e l'ambiente di sviluppo di Digital B.
- L'ambiente dovrebbe avere un diverso linguaggio da quello sviluppato per gli insegnanti ed anche una diversa veste grafica.
- Le funzioni che gli studenti troveranno nel sito sono principalmente le seguenti:
 - accesso per discipline e argomenti ad un'area di materiali esplicativi (simulazioni, animazioni ma anche lezioni audio con slide, esempi, ecc.), di esercizi (svolti e commentati passo-passo anche in audio), di link verso altre risorse sull'argomento in rete.
 - area interattiva: forum aperti sui diversi argomenti, programmazione settimanale delle chat disponibili (giorni ed ore); help desk per e-mail.
 - aree per gli studenti: gare, top ten, premi per i migliori risultati, ecc.

ESPERIENZE *di* FORMAZIONE *di* FIGURE SPECIALIZZATE

di MARCO MASUELLI

1. UNO SCENARIO ARTICOLATO

Nel vasto panorama delle esperienze di formazione in servizio organizzate negli ultimi anni meritano una particolare attenzione quelle dedicate alle figure «specializzate». Il termine, come ognuno ben può osservare, è per certi versi ambiguo. Tutti i docenti, in quanto titolari di un insegnamento specifico, sono (o dovrebbero essere) figure specializzate quantomeno nella didattica della loro disciplina; tale specializzazione, per altro, non attiene solo ai contenuti e ai metodi della stessa, ma investe anche la sfera dell'organizzazione della didattica e, quindi, quell'insieme di atti specifici e di relazioni interpersonali che la rendono efficace rispetto all'apprendimento degli studenti. In tal senso, sul versante precipuamente disciplinare, esperienze di formazione assai proficue sono da tempo effettuate a tutto campo relativamente a tutti i gradi e ordini di istruzione.

Le figure specializzate di cui qui si intende trattare appartengono, invece, ad una particolare categoria di docenti, che solo recentemente ha assunto importanza nello scenario organizzativo delle scuole, in concomitanza con gli sviluppi impressi all'autonomia ed in relazione ai più ampi compiti che le scuole stesse hanno acquisito nella società delle conoscenze e della valorizzazione piena delle intelligenze individuali, in un'ottica congiunta di servizio alla persona e alla comunità sociale. Si tratta, per un verso, delle funzioni obiettivo introdotte con il contratto del 1999 e riproposte con il recente accordo contrattuale per il quadriennio 2002-2005; per l'altro verso, di quei docenti che svolgono ruoli professionali «specialistici» o sul piano tecnico oppure su quello organizzativo rispetto a compiti di coordinamento a vario titolo definiti nell'assetto gestionale delle scuole. Mentre per le funzioni obiettivo sono state compiute a largo raggio generalizzate attività di formazione in servizio – poiché l'amministrazione ha assunto su di sé l'onere del finanziamento, del coordinamento a livello nazionale, del monitoraggio delle attività formative effettuate, ecc. – per le altre figure professionali le iniziative sono state lasciate prevalentemente alle scuole, oppure alle reti organizzate fra di loro, ai consorzi, alle

unità territoriali di servizi professionali costituite secondo diverse forme organizzative e procedurali dopo l'emanazione della D.M. 210/99.

Sarebbe interessante poter disporre di un repertorio aggiornato di tutte queste iniziative, sia del primo che del secondo tipo, poiché l'approccio prevalentemente *bottom up* che ha presieduto alla loro definizione ha conferito alle esperienze, in moltissimi casi, un valore formativo elevato ed esemplare, non solo rispetto ai risultati ottenuti – che sono influenzati anche da fattori di ordine locale (qualità dei relatori, organizzazione, sede, contesti professionali) – ma anche rispetto ai modelli proposti e alla loro riproducibilità su larga scala.

Anche in assenza di tale repertorio, cui sopperiscono almeno in parte i dati pubblicati in vari siti Internet oltre che su riviste specializzate, la pluralità delle esperienze realizzate è comunque di notevole ampiezza e consistenza, e merita di per sé un'attenzione non marginale nella progettazione delle iniziative di formazione da realizzare in futuro. Tra l'altro, con l'introduzione dei finanziamenti della legge 440/97, è stato possibile per le scuole attivare autonomamente circuiti di formazione/autoformazione ad alto valore aggiunto e a basso indice di costo, tanto più efficaci quanto più sono in grado di rispondere, anche attraverso accordi di rete, ai bisogni formativi che più insistono all'interno del sistema organizzativo delle scuole stesse.

2. I BISOGNI FORMATIVI: UNA QUESTIONE COMPLESSA

Abbiamo accennato, non a caso, alla questione dei bisogni formativi. Com'è noto, ogni contesto formativo, per essere definito con puntualità e pertinenza rispetto agli obiettivi da perseguire, esige una verifica attendibile delle esigenze sottese agli interventi da effettuare. Il punto è che non sempre tali esigenze sono evidenti ed esplicite agli stessi interessati; anzi, spesso esse vengono individuate come tali solo successivamente ad un intervento formativo che ha fatto affiorare a livello di consapevolezza ciò che prima era sommerso e implicito. E questo è tanto più vero, come ha dimostrato l'esperienza di formazione effettuata per le funzioni obiettivo, nei riguardi di soggetti chiamati a ricoprire ruoli di maggiore responsabilità gestionale non ancora sedimentati nel patrimonio organizzativo della scuola, con un vissuto esperienziale oltremodo diversificato, non sempre leggibile negli elementi di comunanza, organicità e coerenza. In tale circostanza, inoltre, solo molto marginalmente l'esigenza di riflettere, da parte dei corsisti, sull'esperienza in atto per individuarne i punti di forza e di confrontare esperienze diverse per rintracciare il valore comune appare come la strada preferita dell'attività formativa, poiché l'ansia della risposta rassicurante sul «come si deve fare» prevale in genere sulla più difficile strada di dotarsi di strumenti di ricognizione critica e di orientamento autonomo, che sono, per l'esercizio di ruoli specializzati nella scuola nelle fasi di sviluppo organizzativo, la risorsa più efficace sia per l'individuazione di procedure utili sia per la messa a sistema, sia, soprattutto, per la creazione di valore aggiunto per l'intera comunità.

Credo che proprio su questa «contraddizione» tra bisogni reali e bisogni percepiti si giochi nella scuola, a livello di professionalità «evolute», l'aspetto più diffi-

cile da governare nel processo di progettazione/gestione delle iniziative di formazione. La percezione è quella di un elevato bisogno di rassicurazione rispetto alle proprie incertezze, ma in realtà è l'assunzione effettiva del ruolo e annesse responsabilità a conferire identità e forza alla funzione; conseguentemente, servono assai più riflessioni a livello metacognitivo, giochi di ruolo, *brainstorming*, analisi di casi, procedimenti induttivi che non trasferimenti di concetti e percorsi omologanti. C'è, inoltre, un altro aspetto che va considerato. Quando, da un lato, non esistono significativi elementi di ordine «dottrinale» o tecnico che possano dar luogo ad una teoria organizzativa da generalizzare nei confronti dei beneficiari e, dall'altro, l'esperienza personale dei singoli non si è ancora confrontata e misurata con quella degli altri, non resta che adottare la strada di una creazione di sinergie fra le diverse risorse disponibili: per un verso si utilizzano i contributi che provengono da saperi trasferibili; per l'altro, si potenzia al massimo lo scambio virtuoso di informazioni e conoscenze fra coloro che partecipano all'esperienza.

In tale prospettiva, la migliore risposta ai bisogni di formazione è quella di un accorto dosaggio delle diverse opzioni metodologiche e contenutistiche: forte interattività, ma anche momenti di lezione, testimonianze significative e raccolta di opinioni, ricerca di senso rispetto a successi e insuccessi, «consigli per l'uso» e spunti teorici di alto profilo, scambio di formazione fra pari e pareri di esperti, formazione a distanza ma anche intensi momenti di socializzazione degli apprendimenti. Sembrano essere questi gli elementi di maggior rilievo su cui riflettere e operare. La progettazione degli interventi, in tali contesti, è la variabile più delicata da governare ed è anche quella su cui maggiormente occorre riflettere prima di iniziare, senza condizionamenti ideologici e dottrinali e con la consapevolezza dei problemi effettivi che interessano sia i corsisti che l'organizzazione scolastica in cui essi operano.

3. LE ESPERIENZE DI FORMAZIONE TRA FUNZIONI OBIETTIVO E DINTORNI

Tale sembra essere stata, durante la vigenza del precedente contratto, la lezione che è conseguita all'esperienza di formazione delle funzioni obiettivo. Esperienza che è stata assai utile e che occorrerebbe riprendere nelle future attività di formazione di figure specializzate. Giustamente, la formazione in sede contrattuale era stata individuata come leva strategica per l'attività delle nuove funzioni, ma il complesso apparato organizzativo da mettere a punto aveva richiesto tempi non brevi di lavoro con il risultato di una partenza tardiva che non ha mancato di procurare qualche disagio, difficoltà e talune perplessità. L'azione degli uffici scolastici provinciali, attraverso il lavoro di esperti e personale delle scuole, era stata quasi sempre determinante per individuare proposte, soluzioni percorribili, interventi utili, secondo un quadro estremamente articolato di iniziative che i diversi seminari nazionali non avevano tardato a far affiorare.

Anche la fase di operatività comune ai livelli provinciale e nazionale per il confronto di modelli ed esperienze ha rappresentato un momento importante di sviluppo del sistema organizzativo. Infatti era fortemente avvertito il bisogno di appro-

fondire il senso del processo in atto, sia attraverso la maggiore comprensione degli spazi che l'autonomia rendeva possibili per le scuole, sia con l'individuazione del quadro tematico e normativo che andava ridefinendo l'intero sistema scolastico.

Inoltre, dalle ricerche empiriche effettuate a livello locale e dalle ricognizioni diversamente svolte dagli stessi coordinatori nazionali, emergevano con molta chiarezza alcuni elementi di significativa novità nell'assetto del sistema che le iniziative di formazione, a loro volta, ulteriormente esplicitavano:

1. La costituzione di un gruppo professionale qualificato di docenti con funzioni organizzative destinate, in tempi relativamente brevi, ad acquisire un marcato carattere specialistico: progettazione curricolare, controllo di gestione e monitoraggio di processi, tutorato nei confronti dei pari, documentazione, orientamento, gestione di progetti con soggetti esterni o nei confronti della committenza esterna, risultavano essere i campi a più elevato potenziale innovativo, tanto più nelle situazioni ad elevata complessità organizzativa delle scuole, non solo per molteplicità di indirizzi e per numero di alunni, ma soprattutto per pluralità e articolazione dei servizi erogati rispetto a bisogni puntualmente rilevati.
2. La nascita di tale nuovo gruppo professionale sembrava essere – congiuntamente al verificarsi di altre condizioni – il volano di una marcata accelerazione del cambiamento organizzativo nelle scuole sia sul piano delle strategie di formazione attuate che su quello della costituzione di un ambiente professionale fortemente aggregato sui compiti assegnati alle scuole autonome.
3. Anche in relazione ed a conferma di questi aspetti, ma comunque per una comune e generalizzata consapevolezza, tra i bisogni formativi ritenuti più importanti erano da sottolineare quelli afferenti all'area della relazione, della comunicazione e della valorizzazione delle risorse professionali.

Se è difficile sostenere che le attività di formazione effettuate per le funzioni obiettivo e le diverse *policy* attuate nelle scuole negli ultimi tre/quattro anni abbiamo impresso un impulso irreversibile verso quella diversificazione di funzioni che molti auspicano come momento di svolta nell'organizzazione scolastica (e che, tuttavia, la contrattazione nazionale stenta a far decollare), non si può neppure sostenere il contrario. Su questo piano, l'impressione è di essere, da un po' di tempo, a metà del guado: il processo di cambiamento è rallentato, le esperienze di innovazione curricolare che avevano dato impulso al ruolo delle nuove funzioni hanno un po' esaurito la loro carica virtuosa, le trasformazioni organizzative, a volte assai qualificate, restano confinate nell'ambito delle esperienze di eccellenza e stentano a diventare patrimonio dell'intero sistema.

Ma le istanze non si sono affatto spente e occorrerebbe riattivarne il potenziale generativo. Per altro, sono sensibilmente aumentate altre competenze per effetto di iniziative nazionali o locali di formazione, oppure per spinta endogena: in particolare, nei settori delle nuove tecnologie e della qualità sono in atto sensibili accelerazioni nella creazione di nuove figure professionali destinate ad incidere significativamente nel quadro delle dinamiche interne ad ogni sistema scuola.

L'altro filone di esperienze di formazione di figure specializzate, di cui mi limito a far cenno, è stato quello maturato autonomamente all'interno dei vari micro-sistemi: singole scuole, reti, consorzi. Si è trattato di un'esperienza non di rado assai fertile e ricca di sviluppi promettenti di cui, tuttavia, sono poco chiari i termini complessivi. Forse ai tanti monitoraggi in atto potrebbe essere aggiunto quello relativo alla formazione in servizio attuata sia attraverso i fondi della legge 440/97 sia attraverso altre forme di finanziamento. Valga per tutti un solo esempio: quello della costituzione di una vera e propria élite informale di docenti specializzati nel campo della certificazione di qualità secondo le norme ISO 9001/2000 e dell'accREDITAMENTO delle strutture formative, docenti che dedicano alla materia non solo la propria personale competenza per i fini specifici da conseguire ma anche il proprio impegno di «formatori» nei confronti dei colleghi di altre scuole, con il non trascurabile pregio di costituire un elemento di forte competizione e concorrenzialità nei confronti delle agenzie specializzate. Certamente sarebbe molto importante conoscere gli sviluppi di questo processo come di altri che avvengono in modo meno visibile ma assai incisivo nella determinazione del cambiamento.

Inoltre, un altro aspetto di preminente valore nell'esperienza di questi anni è stato quello di interconnettere lo sviluppo professionale degli insegnanti «specializzati» con l'attivazione di servizi territoriali adeguati alla domanda esplicita o latente di consulenza e di formazione. La crescita dell'autonomia scolastica sul piano degli spazi di decisionalità e corresponsabilizzazione ha comportato un parallelo impegno ad individuare alcuni strumenti capaci di sostenere il processo di sviluppo professionale dei docenti in senso gestionale, organizzativo, di promozione e attivazione di servizi all'interno delle scuole di riferimento. Collateralmente, le diverse ipotesi di riforma, fino alla legge 53 di recente approvazione, hanno dato per proprio conto ampio impulso ad iniziative di raccordo e di coordinamento a livello locale, in genere provinciale, che dovrebbero essere oggi rivitalizzate in vista dell'emanazione dei decreti applicativi della riforma.

Nondimeno, nell'arco di questi ultimi anni, anche nell'ambito più prossimo all'organizzazione della didattica, il patrimonio di competenze specialistiche e lo sviluppo di professionalità specifiche sono considerevolmente cresciuti per effetto di azioni formative generalizzate ed estese. Coordinatori di dipartimenti disciplinari e di consigli di classe, referenti di progetti a livello locale, esperti in materie specifiche (coordinamento per l'handicap, sicurezza, educazione alla salute, gestione dei progetti europei e delle lingue straniere, educazione degli adulti, inserimento stranieri, ecc.) sono soggetti sempre più numerosi all'interno delle scuole, per i quali le iniziative di formazione spaziano nell'intero arco delle opportunità e delle metodologie possibili, non senza cospicui margini di originalità e autonomia nella determinazione dei ruoli e delle opportunità formative.

4. SPUNTI PER GLI IMPEGNI FUTURI

Il senso durevole del processo in atto su questo terreno e su quello del rilancio delle funzioni obiettivo che il nuovo contratto ha per un verso marginalizzato, ma per l'altro anche liberato dagli eccessi di irrigidimento organizzativo, sembra esse-

re riconducibile ad alcune puntuali indicazioni sulle prospettive delle decisioni da assumere, indicazioni per altro in parte già emerse in precedenza:

1. Le iniziative di formazione nei riguardi di figure specializzate devono poter rispondere al duplice bisogno di assunzione effettiva ed efficace del nuovo ruolo nei diversi contesti operativi (tutor, referente di progetto, referente per la formazione in alternanza, ecc.) e di accrescimento professionale dei singoli anche attraverso la spinta verso l'autoformazione continua.
2. Le stesse iniziative, di per sé sole, sono insufficienti perché, anche nei casi di successo, esauriscono presto la loro carica. Servono luoghi stabili e spazi dedicati appositamente alla coltura e valorizzazione delle esperienze effettuate nei singoli ambiti; analogamente, sono necessari luoghi di interazione e di scambio che esaltino il senso dei processi in corso.
3. Sono sempre più indispensabili terreni di cultura sperimentale, in cui siano resi espliciti i paradigmi del rinnovamento e vengano potenziati servizi professionali idonei per il monitoraggio e il supporto, ai quali siano assicurate condizioni di agibilità e produttività.
4. È indispensabile una regia tra le diverse strutture, per rispondere a bisogni diversi e non riducibili; collateralmente occorre un management delle strutture e dei servizi capace di adottare criteri di elevata professionalità.

In tale senso varrebbe la pena, probabilmente, riprendere in considerazione l'ipotesi di costituire, nella prospettiva della riforma, centri dedicati ai servizi professionali, capaci di sostenere la crescita delle comunità di apprendimento e lo sviluppo dei processi di innovazione.

Il RUOLO *della* FORMAZIONE *in* PRESENZA *nell'*E-LEARNING: *un'*ESPERIENZA

di LUIGI CALCERANO

Di recente l'amministrazione centrale, rispondendo a precise direttive della parte politica, ha ritenuto indifferibile l'avvio della costruzione di un vero e proprio «sistema» di formazione e aggiornamento volto a soddisfare, almeno tendenzialmente tutta la platea del personale della scuola, non essendo più accettabili interventi formativi, seppure eccellenti, ma rivolti a un limitato numero di destinatari.

La necessità di soddisfare le esigenze di una vastissima platea di destinatari ha additato il modello dell'*e-learning* come una soluzione particolarmente idonea, specie se integrato da fondamentali momenti in presenza, poiché, com'è noto, si tratta di una modalità che consente interventi formativi di vastissima ampiezza, economici, interattivi, personalizzabili, ripetuti e distesi nel tempo, aggiornabili ed implementabili *in progress*.

Ancora oggi molti ritengono utile l'*e-learning*, come la «vecchia» formazione a distanza, solo in quanto «permette a studenti, che non condividono lo stesso spazio fisico con i docenti, di utilizzare percorsi e materiali della formazione in presenza»¹. Non si tratta di un approccio condividibile, poiché non è vero che la migliore caratteristica positiva dell'*e-learning* sia la mera economicità di gestione, che dovrebbe far perdonare quanto si perde in mancanza del «magico» contatto tra le persone del docente e dei discenti.

In effetti l'ambiente di *e-learning* si è rivelato, nell'impresa amministrativa sperimentata dal Ministero, con l'INDIRE, a partire dall'anno scolastico 2001-2002, per formare i 62.086 neo immessi in ruolo, uno strumento particolarmente fecondo ed aperto a moltissimi, diversi e interessanti approfondimenti.

Si deve considerare l'*e-learning* un vero e proprio sistema educativo. Non a caso esso viene definito, nella cultura aziendale anglosassone come «un ampio spettro di attività di formazione e addestramento, supportate dalle tecnologie,

1 P. ROSSI, *Significato e strutture della formazione a distanza*, in «Rivista dell'istruzione», Maggioli, 6, 2002, 735.

che utilizzano approcci innovativi e nuovi modelli di animazione e gestione delle attività d'aula»².

Si tratta di un modello che ha una propria didattica ed una propria pedagogia e le esperienze gestite dalla Direzione Generale per la formazione e l'aggiornamento del personale della scuola con l'INDIRE, hanno fatto risaltare come i suoi maggiori pregi risiedono nell'offrire un servizio efficace e qualitativamente originale a destinatari che necessitano di spazi e tempi personalizzati.

La configurazione da cui si è partiti, l'*e-learning* integrato o *blended* integra il momento *on-line* con fondamentali momenti in presenza ed «individua nella comunicazione e nell'interazione fra studenti guidati da un *tutor*, strumenti significativi per l'apprendimento e per la costruzione di conoscenza; grazie alle tecnologie telematiche la formazione diviene un percorso sociale [...] si realizzano relazioni reticolari che collegano sia docente, studenti e *tutor*, sia gli studenti fra di loro»³.

Si parla con proprietà di «ambiente» *e-learning* che, peraltro, «non è il canale in cui i messaggi sono trasmessi ma lo spazio di lavoro dove gruppi di studenti operano non solo per acquisire informazioni e consultare testi ma soprattutto per discutere e produrre materiali. [...] La discussione tra pari assume un ruolo centrale nella condivisione dei contenuti e nella negoziazione dei significati. La conoscenza passa attraverso la mediazione del gruppo, la condivisione degli apprendimenti permette al singolo di acquisire conoscenze nuove, migliora le competenze e rafforza la comunità di apprendimento»⁴.

Nelle esperienze portate a termine l'ambiente *e-learning* si presenta per essere sfruttato dal formando come fosse una mappa delle opportunità del «suo» percorso di apprendimento ed, infatti, «non è uno spazio neutro dove trovare materiali ma la sua struttura accompagna lo studio dello studente, lo orienta nel percorso di studio, soddisfa le richieste di personalizzazione ed individualizzazione»⁵.

In questa prospettiva, nell'esperienza dei 62.086 docenti neoassunti, i momenti in presenza (proprio in quanto i destinatari dell'intervento erano docenti, esperti, quindi, professionisti della formazione) sono stati impostati in una prospettiva (purtroppo) insolita per la formazione e l'aggiornamento del personale della scuola, l'educazione degli adulti, dove le esperienze di vita e di lavoro giocano un ruolo centrale nei processi di apprendimento.

Trattandosi, come già accennato di una vera e propria costruzione, il più possibile autonoma di conoscenza, il riferimento pedagogico didattico è stato trovato nella pista della didattica costruzionista. Tra le tipologie di formazione più utilizzate si sono infatti, nel tempo, separati e individuati due diversi modelli didattici, quello trasmissivo, definito anche strutturato e quello interattivo, definito anche costruzionista.

Il primo modello «è visto come una concretizzazione significativa di educazione programmata. La struttura dei moduli può essere così sintetizzata: lo studente

2 Da «*Learning decisions*». Interactive Newsletter, maggio 2001, Masie Center Ireland, citato da M. BOATI, *L'efficacia dell'e-learning, tra innovazioni e conferme*, in «Rivista dell'istruzione», Maggioli, 6, 2002, 770.

3 P. ROSSI, *op. cit.*, p. 737.

4 P. ROSSI, *op. cit.*, p. 738.

5 P. ROSSI, *op. cit.*, *ivi*.

studia materiali cartacei o video. Passa poi a svolgere prove strutturate che verificano la conoscenza di quanto studiato e monitorizza il proprio apprendimento. Lo studente esegue le attività senza significative interazioni con altri. Se ha problemi ha un numero verde o un indirizzo *e-mail* di supporto»⁶.

Nell'esperienza dell'anno di prova dei docenti neoassunti si è costruito un modello interattivo, in cui «grazie alle interazioni tra studenti effettuate con gli strumenti di comunicazione presenti nell'ambiente ed ai materiali preparati dai docenti, gli studenti rielaborano e producono/costruiscono conoscenza»⁷.

La logica dell'intervento, che è stata tutta ispirata proprio alla costruzione da parte dei formandi di conoscenze, abilità e competenze immediatamente utili e spendibili, secondo le caratteristiche della loro storia e della loro professionalità, ha evidenziato alcuni punti che si ritiene rimarranno fermi nello sviluppo del sistema.

Come rifletteva Bertagna qualche anno fa, da un lato, nell'intervento intenzionale si utilizzano le conoscenze per trasformare «determinate realtà personali, ambientali, fisiche, relazionali» dall'altro «si parte da abilità o da pratiche che implicano l'impiego di conoscenze ancora non consapevolmente presenti alla persona che le usa [...] e si tenta di renderle consapevoli e rigorose»⁸.

Per questo si è reso, in sostanza, caratterizzante l'intreccio tra momenti di riflessione/approfondimento e momenti di esperienza/realizzazione, tra apprendimenti di nuove conoscenze e verifica della loro utilità nella pratica operativa.

Il *learning by doing*, naturalmente, nel campo della scuola, non poteva che significare il recupero e l'aggancio alle collaudate ed efficaci pratiche della ricerca-azione.

Da tutta questa serie di complesse curvature, che si sono, in effetti, agevolmente innestate sul tronco generalmente conosciuto dell'ambiente *e-learning*, il modello sperimentato dal Ministero col valente contributo dell'INDIRE, ha assunto una coloritura originale che forse è stata decisiva nel renderlo ben accetto anche dai *laudatores temporis acti*, in quanto obiettivamente particolarmente adeguato ai bisogni formativi del personale della scuola e comunque strutturalmente aperto a modifiche e miglioramenti.

La più importante novità emersa dall'utilizzo dell'ambiente *e-learning*, è stata la funzione del tutor nei momenti «in presenza» considerato anche che caratteristica fondamentale di questo modello di tutoring è l'immediato trasferimento di effetti sull'attività di servizio, oggetto e strumento dell'intervento.

I gruppi dei momenti «in presenza» sono stati animati da uno o più insegnanti tutor-facilitatori individuati dalle scuole tra gli insegnanti in servizio. Ad essi si è richiesta disponibilità professionale e competenze pedagogico-didattiche, comunicativo-relazionali ed informatiche. La stessa figura del tutor nelle iniziative di formazione *e-learning* del personale della scuola è stata investita da caratterizzazioni del tutto peculiari, proprio in accordo alle particolarità originali di tale innovativo modello di formazione.

6 P. ROSSI, *op. cit.*, p. 737.

7 P. ROSSI, *op. cit.*, *ivi*.

8 G. BERTAGNA, *Per un sistema educativo della Formazione professionale secondaria e terziaria*, in G. Bertagna (a cura di), *Per un nuovo ruolo della Formazione professionale nella riforma della scuola italiana*, Assessorato Formazione Professionale della Provincia di Brescia, Brescia 1996, p. 19.

Il profilo professionale della figura del tutor è, per conto suo, in evoluzione dal punto di vista culturale mentre è formalmente tutto da disegnare, d'intesa con le organizzazioni sindacali, il suo recepimento normativo/organizzativo; l'esperienza del modello di formazione che si sta confermando lo fa certo considerare, comunque, a differenza del tradizionale coordinatore dei gruppi di lavoro, soggetto professionale determinante nei momenti in presenza delle iniziative di formazione che adottano il modello dell'*e-learning* integrato poiché indubbiamente in tali incontri il ruolo del tutor in presenza è unico ed esclusivo e non è funzionale all'attività di formazione di un altro docente relatore.

I tutor animano gli incontri in presenza, rispondono a domande e quesiti, tracciano la sintesi problematica dell'incontro. Se restano inevase domande e problemi, il tutor li registra e li sottopone al gruppo di riferimento e «manutenzione» nazionale.

Le risposte a ciascun tutor vanno in rete e sono razionalizzate nella rubrica delle FAQ, in modo da costruire un archivio nazionale, completo degli appositi *link* di approfondimento.

Il tutor restituisce poi le risposte al suo gruppo e ne cura il *feed-back*.

La complessità dell'ambiente di *e-learning* integrato, in realtà, moltiplica ed amplifica le funzioni del tutor ben oltre quelle dello stesso docente relatore: oltre la prestazione professionale «in presenza» è necessario, tra l'altro che il tutor curi la complessa ed impegnativa gestione dei lavori di gruppo «a distanza», che occupa capacità e tempo che vanno oltre il singolo incontro ed investono il monitoraggio, l'organizzazione ed il buon esito dell'intera iniziativa.

Si tratta infatti, a ben vedere, di un regista d'apprendimento, di un assistente di percorso, di un catalizzatore di competenze che non si limita a favorire la capacità di utilizzo degli strumenti comunicativi ma è leader e guida ai processi formativi.

Non a caso nella nota 1899 del 1 aprile 2003 il Dipartimento per lo sviluppo dell'istruzione in risposta a quesiti posti dalle istituzioni scolastiche ha equiparato il compenso per questa nuova figura fondamentale nell'*e-learning* integrato a quello previsto dall'art. 3 del decreto interministeriale 326 del 12 ottobre 1995 per il docente relatore.

La definizione precisa della funzione del «tutor» nella formazione del personale della scuola rappresenta un momento fondamentale per la costruzione ed il consolidamento del sistema di formazione in servizio del personale della scuola ma molte altre componenti possono enuclearsi ponendo a confronto l'esperienza accumulata nella scuola con le conclusioni cui i formatori dei formatori sono giunti, fuori della scuola, nell'impresa e negli altri ambiti in cui si sviluppano ed evolvono continuamente modelli, tecniche e strumenti.

Lo sviluppo di una tale funzione si articola secondo la logica di modelli formativi sperimentati come il *coaching*, il *mentoring*, il *counselling*, la consulenza *ad personam*.

Nonostante le differenze imposte dalla particolare situazione del docente e del dirigente scolastico nelle istituzioni della scuola, il riferimento più immediato e diretto sembra possa essere fatto con la pratica del *coaching*⁹.

9 M. ROTONDI, *Facilitare l'apprendere, modi e percorsi per una formazione di qualità*, Milano 2001, Franco Angeli, pp. 78-86.

Con tale termine si definisce «un'assistenza individuale teorico-pratica fornita da una persona (*coach*) ad un'altra (*coachee*) per aiutarla a raggiungere una più completa comprensione di tutte le dimensioni presenti nel proprio ruolo di lavoro ed una maggiore consapevolezza dei punti di forza e di debolezza posseduti per raggiungere la pienezza del ruolo attuale o un programmato sviluppo di ruolo o di carriera»¹⁰. La terminologia è presa a prestito dal linguaggio sportivo e l'allenamento sportivo resta il modello originario della relazione *coach-coachee* che ben si presta ad illustrare la funzione del «tutor» nella formazione. Come per il *coach* (l'allenatore), il compito principale del tutor è di esser guida, sostegno e partner nel percorso di sviluppo del docente e del dirigente scolastico.

La funzione del tutor sembra quindi rappresentare il punto di incontro fra l'intervento formativo e consulenza individuale, ma la sua caratteristica fondamentale è quella di mettersi in gioco nelle concrete attività del formando per rappresentare anche i ruoli nuovi di «confidente, maestro, modello»¹¹.

La situazione di *primus inter pares* che assume il tutor nella formazione del personale della scuola comporta alcuni importanti approfondimenti e dà origine ad interessanti corollari. I materiali predisposti per la fase *on-line*, sono studiati per essere funzionali ad aiutare i formandi ad «interrogare» l'esperienza e a saperne essere interrogati, devono essere proposti a microgruppi convenuti in momenti di formazione in presenza, ricorrenti e articolati per l'intero anno scolastico. Negli incontri i formandi, insieme, individuano (nei modi ritenuti più opportuni e sulla base dell'esperienza professionale opportunamente ripensata e confrontata con le proposte e le suggestioni *on-line*) come procedere in un processo di autoformazione.

L'incremento di professionalità, in tali incontri si ottiene dal ripensamento socializzato dell'esperienza professionale (in occasione della sollecitazione di pari e di esperti) e dallo stesso approntamento autonomo di strumenti per una riflessività critica sul proprio modo di operare che collega formazione e pratica professionale, permette una riflessione sulla pratica, offre strumenti per l'azione.

Il tutor si presenta dunque come un docente o un dirigente scolastico senior, che ha avuto concrete esperienze di servizio, è uno di quegli allenatori che ancora giocano e trascinano la squadra nella preparazione come nella partita.

La necessità di un rapporto fiducioso e leale postula che il tutor garantisca la completa trasparenza del suo mandato e dei suoi obiettivi con tutte le persone coinvolte e mantenga una sorta di segreto professionale sulle informazioni private emerse durante tutta l'attività di tutorato.

In sostanza il tutor stipula col formando un patto formativo e, mentre segue passo passo il processo, deve farsi carico di salvaguardare gli impegni e le esigenze di quest'ultimo quanto le esigenze dell'incarico.

Il tutor non deve, d'altro canto, creare dipendenza nel formando ma lavorare per lo sviluppo dell'indipendenza del formando che è il vero protagonista della formazione. «È lui che con l'aiuto del *coach*, scopre, interpreta, valuta, migliora, cambia, impara ad imparare»¹².

10 M. ROTONDI, *op. cit.*, p. 78.

11 M. ROTONDI, *op. cit.*, p. 79.

12 M. ROTONDI, *op. cit.*, p. 79.

Si tratta di un professionista in attività di servizio che, durante l'intervento, rimane attivo nella propria funzione docente o dirigente.

In genere «non è facile cogliere il 'nuovo' separatamente dall'esperienza preesistente su cui è innestato, né valutarne appieno la portata senza farsi condizionare dagli schemi che si sono già consolidati e hanno dimostrato la loro efficacia»¹³. Sembra tuttavia di poter rilevare, nel bilancio di questa esperienza, come, magari per le cautele e la prudenza osservate, sorprendentemente, «la diffusione della familiarità con la strumentazione portata dalle tecnologie dell'informazione generi nuova cultura e nuovi modelli antropologici» proprio mentre modifica e valorizza «modelli culturali e comportamento già esistenti»¹⁴.

Senza l'ardire di voler delimitare teoricamente il sottoinsieme delle opportunità offerte dall'ambiente dell'*e-learning* dall'insieme delle pratiche della formazione in genere, le esperienze vissute, se criticamente valutate possono permetterci di collocare l'efficacia dell'*e-learning* all'interno di una serie di accettate innovazioni e preziose conferme che potranno connotare la qualità della formazione del futuro dove una componente non secondaria sarà *web based*.

Lo sviluppo dell'*e-learning* sta modificando la stessa struttura della «ordinaria» formazione in presenza, che dal suo confronto, sempre meno si può permettere di rimanere «ordinaria».

C'è da nutrire speranze se persino gli interventi «ministeriali» sui modelli della formazione, sotto la forza dello sconvolgimento originatosi dall'irrompere delle TIC, sono riusciti a coniugare felicemente diverse culture dell'aggiornamento, diversi modelli di fruizione e di apprendimento senza privarsi del meglio delle esperienze e delle soluzioni collaudate che, peraltro, trovano nel nuovo contesto una valorizzazione ed una curvatura evolutiva particolarmente feconda.

Da una esperienza concreta può forse venire la cultura condivisa per un approfondimento collettivo di un modello francamente nuovo di predisposizione, da parte dell'amministrazione, di una struttura partecipata di servizio a supporto della formazione permanente in servizio del personale della scuola.

13 M. BOATI, *L'efficacia dell'e-learning, tra innovazioni e conferme*, in «Rivista dell'istruzione», Maggioli, 6, 2002, p. 769.

14 M. BOATI, *op. cit.*, ivi. L'autore nel testo considera in alternativa le due possibilità.

Caratteristiche fondamentali della formazione in servizio per i 62.086 docenti neoassunti

1. Gli interventi di formazione per il personale della scuola si attuano, nella prospettiva dell'educazione degli adulti, dove le esperienze di vita e di lavoro giocano un ruolo centrale nei processi di apprendimento.
2. La costruzione di un sistema di formazione seleziona e privilegia le modalità più idonee. Le conoscenze accumulate al di fuori di una pratica concreta sono pur sempre un arricchimento ma non garantiscono certo un miglioramento delle prestazioni professionali. D'altro canto l'esperienza che si ripete senza essere analizzata, può dar luogo a un agire ripetitivo e incapace di misurarsi col nuovo poiché i processi di formazione naturale funzionano in maniera proporzionale al carattere costante e stabile dei contesti di riferimento e il cambiamento di contesto rende obsoleto il sapere da essi trasmesso.
3. Un adeguato sistema di formazione continua in servizio è fondato sull'apprendimento *on the job* ed è centrato non sulla mera fruizione di contenuti ma sul *learning by doing* dove si stabilisce una significativa relazione fra l'esperienza e la riflessione.
4. È caratterizzante l'intreccio tra momenti di riflessione/approfondimento e momenti di esperienza/realizzazione, tra apprendimenti di nuove conoscenze e verifica della loro utilità nella pratica operativa.
5. Si tenderà ad una presentazione di contenuti e materiali in chiave di problematicità, non esaustivi ma arricchibili secondo modalità dialettiche, interattive in accordo con le esigenze del contesto, al fine di favorire nel formando un atteggiamento di partecipazione attiva e critica idoneo alla formazione di professionisti autonomi e consapevoli.
6. L'elaborazione dei contenuti della formazione deve garantire l'alta qualità, la pertinenza con le funzioni del personale della scuola e la fedeltà al portato delle innovazioni già realizzate o da realizzare. I temi oggetto di formazione trovano approfondimento, con la messa a disposizione dei docenti delle elaborazioni accumulate nel tempo, di banche dati, documenti scientifici, riferimenti bibliografici, *best-practices* delle scuole, esercizi, simulazioni, dispense, testi ma anche unità didattiche, software e prove di valutazione basate sulle nuove tecnologie ed esperienze internazionali.
7. L'apprendimento *on the job*, attraverso l'esperienza postula però anche un progetto intenzionale, ove le suggestioni e le proposte di lavoro, partano da tematiche particolarmente interessanti per la concreta attività di servizio e vadano a focalizzarsi nei modi con cui questa agisce sull'elaborazione delle conoscenze, su come favorisce o meno la raccolta, la comprensione, l'analisi, la sistematizzazione dei dati di esperienza.
8. Il contributo on-line, per costruire l'autorevolezza necessaria, per stabilire un'agenda, stimolare la riflessione, presentare ipotesi, attirare l'attenzione sui problemi (e dirigerla verso l'invenzione di possibili soluzioni e la valutazione delle loro conseguenze) non può incentrarsi in contenuti precostituiti e da imporre, quasi rivisitazioni dell'insegnamento versativo.
9. L'attività organizzata per la fruizione on-line, deve procedere introducendo la partecipazione del formando (o più propriamente di suoi pari) nella stessa elaborazione dei materiali, creando sinergia tra università, esperti e ricercatori e reti di scuole. Col contributo di pari, altri docenti o dirigenti scolastici, si può disegnare un percorso di formazione che si rapporta e dialoga con ciò che si è appreso attraverso l'esperienza.
10. Successivamente i materiali predisposti per la fase on-line, per essere funzionali ad aiutare i formandi ad «interrogare» l'esperienza e a saperne essere interrogati devono essere proposti a microgruppi convenuti in momenti di formazione in presenza, ricorrenti e articolati per l'intero anno scolastico.
11. In tali occasioni di riunione i formandi, insieme, individuano (nei modi ritenuti più opportuni e sulla base dell'esperienza professionale opportunamente ripensata e confrontata con le proposte e le suggestioni on-line) come procedere in un processo di autoformazione.

La FORMAZIONE *dei* DOCENTI *nel* PROGETTO QUALITÀ

di MARIA BARBERINI

Com'è noto, da alcuni anni è in via di realizzazione un ampio e complesso disegno di riforma e di adeguamento del sistema scolastico e formativo e dell'Amministrazione scolastica, nelle sue articolazioni centrali e locali, che sta profondamente modificando gli assetti, l'organizzazione e le competenze della scuola, dei servizi e degli uffici.

I punti più qualificanti del nuovo scenario tracciato dal modello riformatore possono così riassumersi:

- la centralità dell'alunno, nel quadro di una cooperazione tra scuola e genitori;
- la crescita e la valorizzazione della persona umana, delle vocazioni, delle differenze e della identità di ciascuno;
- il miglioramento della qualità e dei livelli del servizio scolastico;
- la realizzazione di un'offerta formativa di alto e qualificato livello, in grado di corrispondere alle attese e ai bisogni individuali;
- una migliore qualificazione del personale e di quello docente in particolare;
- la valorizzazione delle professionalità più qualificate.

Tale disegno riformatore va sostenuto non solo attraverso soluzioni di carattere normativo, ma anche con una serie di iniziative e azioni aperte al contributo delle realtà produttive e del mondo del lavoro nonché alle vocazioni del territorio; iniziative e azioni intese a interpretare, in maniera adeguata, i bisogni dell'utenza e i ritmi di una società complessa e competitiva, quale quella in cui viviamo, e finalizzate all'attivazione di servizi scolastici efficienti ed efficaci.

A tal fine una risorsa significativa si rivela il Progetto Qualità, giustamente definito «un vero e proprio laboratorio» in cui sperimentare e mettere a punto il rapporto tra autonomia e responsabilità dell'offerta formativa.

Il Progetto Qualità, a più di 10 anni dal suo avvio, si propone ancora come un metodo di lavoro ed un percorso di ricerca estremamente attuale, che nel

quadro delle finalità del sistema educativo e formativo, intende realizzare lo sviluppo organizzativo e operativo delle scuole, favorendo il raggiungimento degli obiettivi specifici che ciascuna istituzione si dà, nell'ambito della propria offerta formativa.

Il Progetto mira al miglioramento continuo della qualità del servizio scolastico, valorizzando le sinergie tra il mondo della scuola e il mondo del lavoro, i cui operatori, nella consapevolezza delle rispettive autonomie e specificità istituzionali, si confrontano e collaborano per contribuire all'innovazione del sistema formativo e allo sviluppo di una cultura professionale e organizzativa più fortemente orientata verso l'assunzione delle responsabilità che l'autonomia assegna alle singole istituzioni scolastiche.

Il Progetto rappresenta un percorso appositamente pensato per le scuole che, attraverso una costante analisi delle realtà in cui si trovano ad operare e dei processi e dei percorsi attraverso cui si realizza il servizio scolastico, progettano, programmano, operano, verificano, in collaborazione con le imprese e gli enti locali, interventi orientati alla ricerca di una risposta adeguata ai bisogni degli studenti, delle famiglie e del territorio, e a una piena valorizzazione delle esperienze e dell'impegno degli operatori scolastici. Esso propone un modello di gestione centrato su una lettura della scuola come organizzazione che eroga un servizio agli studenti e alle loro famiglie ma anche all'intera comunità.

Il servizio scolastico è il risultato di un insieme coerente di processi che devono essere programmati, governati e controllati per garantire la qualità dell'offerta formativa, valorizzando la pluralità degli approcci all'istruzione. La gestione per processi e per obiettivi consente alla scuola di migliorare con continuità l'efficacia della propria offerta e l'efficienza del proprio funzionamento.

Il percorso di ricerca e innovazione proposto dal Progetto privilegia lo sviluppo di una cultura della qualità condivisa da tutti gli operatori della scuola, dagli studenti e dalle famiglie, dalla realtà sociale e produttiva, perché i metodi, le tecniche e gli strumenti non restino estranei alle modalità con cui l'istituzione scolastica sceglie, pianifica e realizza la propria proposta formativa.

Il coinvolgimento degli operatori e la valorizzazione di specificità ed esperienze qualificate non sono mai trascurati a vantaggio di un rapido recupero di efficienza organizzativa e rigore formale. Allo stesso tempo però, le azioni in cui si articola il percorso richiedono una verifica abbastanza rigorosa per valutare che i risultati siano veramente efficaci.

Per completezza di quadro espositivo è opportuno considerare che il Progetto Qualità è nato da una lunga, proficua e consolidata collaborazione tra il Ministero dell'Istruzione e Confindustria, che si è espressa attraverso una serie di atti di rilevante importanza, quali i quattro Protocolli d'Intesa, il Documento di Indirizzo dell'agosto 1995, a firma dell'allora ministro della Pubblica Istruzione Giancarlo Lombardi.

Il su indicato Progetto ha trovato applicazione in ambiti dell'offerta formativa di rilevante e significativa importanza quali: la valutazione del sistema scolastico complessivamente inteso, l'orientamento scolastico, gli stage, la formazione continua, l'istruzione e formazione tecnica superiore, la formazione del personale della scuola e dei dirigenti dell'amministrazione centrale e periferica.

L'ultimo protocollo, inoltre, sottoscritto il 24 luglio 2002, tenendo in considerazione i suaccennati mutati assetti istituzionali in materia di istruzione, formazione e lavoro, nonché la rilevanza dei processi di riforma degli ordinamenti scolastici e universitari e la riorganizzazione del complessivo sistema educativo, attualizza i precedenti protocolli ricomprendendo in un unico testo sia il settore dell'istruzione che quello dell'università.

Tra le tematiche e le aree di intervento individuate nel documento in questione grande rilievo è assegnato alla formazione di tutto il personale scolastico, formazione indispensabile per migliorare l'offerta formativa e la qualità del servizio scolastico.

La formazione rappresenta, quindi, un'opportunità di grande importanza per il reperimento ed il coinvolgimento di risorse umane, capaci di interpretare e soddisfare i bisogni e le aspettative della vita organizzata. Essa costituisce una possibilità aggiuntiva a sostegno dell'evoluzione della struttura istituzionale ed economica, concorrendo anche a rimuovere efficacemente disagi, disuguaglianze, contrasti, emarginazioni e disoccupazione.

Ma perché questo avvenga occorre puntare su una formazione di alto e qualificato profilo, che investa sulla qualità dei servizi scolastici e formativi.

Il Patto per l'Italia, sottoscritto il 5 luglio 2002, così recita: «L'arricchimento permanente delle risorse umane deve essere promosso mediante la riforma dell'istruzione fondata su una più elevata preparazione culturale ed un più stretto rapporto tra scuola e lavoro – ed un migliore coordinamento delle istituzioni pubbliche e private per la formazione permanente, attraverso il negoziato e la collaborazione tra Governo (Ministri del Lavoro e dell'Istruzione), Regioni, Province e parti sociali».

Per realizzare gradualmente un'economia basata sulla conoscenza, il capitale umano diviene la principale risorsa per il miglioramento del benessere, dell'occupazione e della coesione sociale e per la competitività. È ormai riconosciuto che i livelli di istruzione più elevati ed un miglioramento delle competenze e delle capacità professionali costituiscono una condizione necessaria per sostenere una fase durevole di espansione, benessere e stabilità sociale.

A tal riguardo il Progetto Qualità nella scuola si è rivelato particolarmente efficace nelle esperienze di realizzazione del Progetto stesso attraverso la formazione del personale della scuola alla cultura, alla metodologia e agli strumenti della qualità.

Il modello di formazione sperimentato nei Poli storici della Qualità (Roma, Milano, Padova, Vicenza, Mantova e, successivamente, Napoli) prevedeva un seminario iniziale ai dirigenti e ai referenti sui temi della qualità del servizio formativo e dei concetti chiave della qualità, con lavori di gruppo e lettura dei dati emersi.

Una volta avuta l'adesione formale della scuola iniziava il programma di formazione del gruppo qualità costituitosi e formato da tutte le componenti scolastiche (dirigente scolastico e amministrativo, docenti, ATA, e studenti per le scuole superiori) finalizzato a far sperimentare l'utilizzo delle metodologie e degli strumenti della qualità.

La formazione è stata gestita, in un primo tempo, da un'agenzia esterna e dalle *task-force* dei Poli, che hanno collaborato con i gruppi qualità delle singole istituzioni scolastiche nella individuazione delle strategie e degli strumenti idonei a raggiungere gli obiettivi prefissati e a rispondere ai bisogni dei vari contesti territoriali.

A momenti di formazione in presenza si sono alternati momenti di consulenza a distanza per seguire, ed eventualmente intervenire a correggere o rivedere alcune procedure e interventi programmati, al fine di far condividere da tutte le componenti scolastiche le scelte operate dal gruppo.

Il momento più significativo di questa prima fase era quello dell'analisi di tutto il servizio scolastico, con l'individuazione dei punti di forza e di debolezza, da cui partire per la definizione delle cause responsabili, l'attivazione delle azioni correttive e preventive, la verifica dei risultati e la standardizzazione della procedura.

Gli obiettivi dell'analisi erano molteplici e si proponevano di incidere sia sulla formazione della cultura della qualità sia sulla metodologia da adottare, al fine di leggere la scuola come organizzazione unitaria ed acquisire conoscenze documentate e aggiornate sui diversi aspetti della vita scolastica ed avere, così, elementi misurabili sui quali poter intervenire.

I dati raccolti venivano dai vari gruppi qualità letti, organizzati e classificati per essere utilizzabili ai fini del miglioramento da progettare, la cui scelta ha rappresentato il momento più delicato e qualificato del Progetto, perché obbligava il gruppo qualità ad una progettazione faticosa e rigorosa, prevedendo anche la relativa strumentazione e le verifiche da effettuare per misurare la significatività del cambiamento e la formalizzazione delle soluzioni sperimentate.

Solo se i risultati confermavano il cambiamento positivo cresceva nella scuola l'attenzione per il percorso di miglioramento continuo della propria qualità e si allargava il consenso di tutte le componenti scolastiche al progetto.

A tale momento doveva seguire la programmazione e progettazione del piano della qualità, con la definizione delle indicazioni per la gestione, la comunicazione e l'approvazione della politica della qualità da parte di tutti gli utenti della scuola, attraverso strumenti appositamente studiati e realizzati.

A questo punto la cultura della qualità entrava nella politica della singola istituzione scolastica e ne condizionava tutte le scelte operative, favorendone il miglioramento dell'offerta formativa e rispondendo, con efficienza ed efficacia, ai bisogni e alle domande degli studenti, delle loro famiglie e dell'intero contesto territoriale.

Finora le scuole che hanno avviato il Progetto Qualità sono oltre 2.600; moltissimi sono i docenti sensibilizzati alla cultura della qualità, che hanno appreso a valorizzare il lavoro in team, a porsi degli obiettivi raggiungibili e misurabili, a verificare l'utilità del progetto rispetto alla formazione personale e alla ricaduta sul territorio.

Questi momenti di formazione in loco si sono alternati con altri di formazione a distanza, attraverso pacchetti appositamente studiati e strutturati in moduli, atti a supportare anche gli aspetti innovativi e peculiari della riforma.

Per una diffusione capillare ed il consolidamento del Progetto Qualità sono state organizzate giornate di formazione dei tutor provinciali, al fine di creare una rete di referenti che potessero acquisire le competenze per l'attivazione territoriale del progetto e la creazione di collaborazioni interistituzionali tra scuole, reti di scuole, intese locali e rappresentanze qualificate del mondo della produzione e del lavoro.

La nuova architettura di sistema derivante dal processo di riforme in atto impone, ora, una più attuale definizione dei ruoli e dei compiti dei Poli della Qualità a suo tempo costituiti.

In relazione alle esperienze maturate e alle professionalità formate che operano in essi si ritiene che i Poli possano svolgere il ruolo di «laboratori per lo sviluppo della qualità della scuola» con il compito di:

- rielaborare e rendere disponibili per l'intero sistema nazionale le esperienze, le metodologie, gli strumenti, i risultati prodotti nell'ambito del Progetto;
- garantire l'innovazione continua delle metodologie e degli strumenti mediante la sperimentazione di nuove soluzioni e interventi con le scuole che più hanno progredito nel percorso della qualità;
- promuovere la diffusione della cultura della qualità attraverso iniziative pubbliche di comunicazione, sia a livello locale che nazionale;
- stabilire rapporti continuativi di collaborazione con altre realtà regionali, nazionali, comunitarie e internazionali che operano nell'ambito della qualità della scuola;
- curare il consolidamento della Rete Qualità del Requs, assicurando alle scuole il supporto necessario per attivare, proseguire e completare l'esperienza;
- offrire servizi di consulenza e assistenza, anche on-line, per l'accreditamento delle scuole come agenzie formative, con particolare riferimento alla partecipazione ai programmi comunitari.

La FORMAZIONE *all'*INTERAZIONE SCUOLA-SOCIETÀ

di CLAUDIO GENTILI

Che la scuola non debba e non possa costituire l'unica istituzione formativa e che essa, visto l'affermarsi dei concetti di pluricentrismo formativo e di sistema formativo integrato, pur rappresentandone l'elemento cardine, non è la soluzione esaustiva dell'intera esperienza educativa dei giovani, è un dato ormai assodato. La scuola non sempre si rende conto che con le proprie forze non può, forse non deve, rispondere alla totalità dei bisogni formativi che, con troppa disinvoltura, le sono stati delegati.

Il sistema scolastico non ha più il monopolio della trasmissione del sapere e coesiste con una miriade di altre agenzie educative. Accanto all'apprendimento formale (quello scolastico e universitario) si diffonde l'apprendimento non formale (quello che non è erogato da una istituzione formativa e non sfocia di norma in una certificazione) e quello informale (le molteplici forme dell'apprendimento mediante l'esperienza risultante dalle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia, al tempo libero). Quest'ultimo non è strutturato in termini di obiettivi di apprendimento, di tempi e di risorse, di norma non sfocia in una certificazione, può essere intenzionale, ma in molti casi è casuale. L'apprendimento avviene mediante una molteplicità di agenzie e di soggetti.

L'emergere di nuove modalità di azione educativa non consente più di restringere la nozione di educazione alla sola azione scolastica: se ciò fosse si correrebbe il rischio di non leggere i bisogni a breve e a medio termine espressi dai giovani, per soddisfare i quali occorre un continuo cambiamento di mentalità, grande flessibilità, attivazione di nuove competenze e la messa a punto di nuovi modelli educativi. Ci troviamo di fronte ad un variegato arcipelago di agenzie formative che da troppo tempo si trovano a coesistere, ma la coesistenza non basta più: paradossalmente la pluralità di offerte può portare al disorientamento nel processo di formazione, più in generale si possono avere sovrapposizioni inutili e dare indicazioni contraddittorie che certo non aiutano la maturazione di un adolescente. Non si tratta di stimolare l'aumento di offerta di cultura e formazione per i giovani ma di acquisire la capacità di superare frammentarietà e disarticolazione, di scegliere le iniziati-

ve che contano e che garantiscono qualità, abituando le varie agenzie educative ad un rapporto di collaborazione anziché di rivalità.

Si può delineare un modello di scuola capace di convivere, cioè di vivere un rapporto di reciprocità con le agenzie di formazione impegnate nel territorio.

Si tratta di una scuola capace di interagire con la società, a fianco di altri operatori secondo la linea di un progetto globale, integrato in una rete interistituzionale che organizza risorse e competenze. Superando così la separazione tra scuola e società, con un interscambio di competenze tra gli insegnanti – che possono attivare le loro competenze anche in ambito extrascolastico – e le risorse presenti nel territorio che fanno entrare la città nella scuola.

Per renderlo possibile occorre condividere da parte di tutte le agenzie educative che intendono avviarsi verso questo confronto alcune consapevolezza.

La prima è che l'azione educativa di una società costituisce un processo complesso nel quale intervengono tanto il sistema educativo formale quanto i sistemi sociali: l'effetto educativo è il risultato di una coproduzione dei vari protagonisti della vicenda educativa.

La seconda è che l'educazione assume significatività nei processi di cambiamento sociale nella misura in cui valuta la propria efficacia non in base agli anni di scolarizzazione, ma nella capacità di aver accresciuto tra i giovani la cultura e la capacità di partecipare alla vita sociale.

Va da sé che occorre centrare gli sforzi o gli investimenti non soltanto nella scuola e nell'insegnamento sistematico ma anche sulle altre agenzie che operano per i diversi livelli di età della popolazione.

Ed infine un profondo rispetto dei percorsi personalizzati: si tratta di organizzare un percorso individuale di apprendimento tenendo conto non solo della scuola ma anche dei vettori di informazione e di apprendimento dei gruppi dei pari, della vita familiare, del tempo libero, un percorso che valorizzi il singolo e favorisca la sua autoformazione.

Le più avvertite teorie pedagogiche insistono da tempo sul fatto che tutti gli attori sociali devono interagire con la scuola in modo da diventare una risorsa di apprendimento. Molti sono gli attori sociali. I giovani innanzitutto che è vero che sono la «materia prima» del processo educativo o meglio i «produttori dell'apprendimento», ma sono anche una realtà sociale e culturale estranea al tempo scuola e che la scuola deve imparare a conoscere.

La famiglia, che costituisce un partner indispensabile della scuola, è uno degli interlocutori fondamentali con cui la scuola e gli insegnanti devono interagire. Il volontariato che costituisce un ambiente educativo di straordinaria importanza che la scuola non può ignorare. Lo sport ed in particolare le associazioni sportive che per il ruolo educativo che hanno possono favorire il miglioramento delle competenze dei giovani. I soggetti della formazione professionale (centri di formazione, formatori, ecc.) con cui la scuola ha già da tempo imparato a confrontarsi e a collaborare. L'impresa costituisce un partner per tutte le scuole che hanno a cuore la dignità del lavoro, l'importanza del ruolo sociale dell'imprenditore, l'occupabilità dei giovani.

Infine gli enti locali che hanno un indispensabile ruolo e con cui la scuola è chiamata a passare da un atteggiamento di natura rivendicativa ad un atteggiamento positivo di integrazione e di collaborazione. In un contesto economico-sociale in cui

il ruolo e la produttività in termini educativi e didattici delle unità scolastiche costituiscono un vero e proprio fattore di sviluppo (o di mal sviluppo) è evidente che il rapporto con il territorio non è più un *optional* ma un *must* per la scuola.

Da questo derivano due importanti conseguenze. Innanzitutto il POF deve tener presente i nuovi compiti della scuola. È proprio nel Piano dell'Offerta Formativa che occorre inserire armoniosamente i temi del rapporto tra scuola e società. In particolare è indispensabile non ignorare l'orientamento, i rapporti con le imprese, la conoscenza del territorio, il rapporto con gli enti locali, l'integrazione con i più vicini centri di formazione professionale, l'organizzazione di corsi IFTS e di programmi nell'ambito dell'apprendistato, l'educazione degli adulti, la partecipazione a programmi europei, primo fra tutti Leonardo, l'organizzazione di stage.

In secondo luogo la scuola deve imparare a concepirsi non più come il terminale locale della grande piramide del Ministero (una sorta di negozio che rappresenta gli interessi di una grande marca) ma come un'istituzione della società civile. La scuola deve imparare a sentirsi meno statale e più pubblica, meno legata alla burocrazia e più legata alle esigenze del territorio, meno isolata e più parte di un più vasto ecosistema formativo in cui si possa collaborare con gli enti locali, con le famiglie, con l'università, con l'associazionismo sportivo, con il volontariato.

Nel nostro Paese persiste la cultura della separatezza tra scuola e ambiente esterno. Tale cultura si sposa con una ulteriore tendenza, quella che tende a concepire la formazione come un percorso dell'età giovanile, al quale è preposta una istituzione, la scuola, sufficientemente solida nella sua offerta e talvolta capace di nuove intuizioni pedagogiche, ma tendenzialmente autoreferenziale. Tutto questo appare oggi superato e inadeguato: le trasformazioni del modo di lavorare, di produrre e di vivere introdotte dalla rivoluzione informatica e dalla globalizzazione impongono l'apertura della scuola al territorio (di cui l'autonomia scolastica è stata portatrice), il tema della formazione permanente, dell'alternanza tra periodi di lavoro e periodi di rientro in formazione, del *lifelong learning*. Perché questo nuovo percorso sia efficace occorre però che la scuola si colleghi organicamente, soprattutto mediante il POF ai bisogni reali del territorio, si diversifichi in aderenza alle concrete richieste locali: in altre parole, occorre che sia *lifelong local learning*.

La stessa riforma Moratti, quando introduce il sistema di alternanza scuola-lavoro che dovrà basarsi su periodi consistenti di stage in azienda con un adeguato supporto tutoriale, pone gli insegnanti di fronte alla necessità di ripensare il loro ruolo, rendendolo più aperto a quanto accade fuori dalla scuola ed in particolare nel mondo dell'impresa e del lavoro, ed arricchendolo di nuove competenze nel campo della progettazione educativa e della personalizzazione dei percorsi formativi.

L'alternanza infatti non si riduce alla realizzazione di uno o più stage. Essa costituisce una vera e propria combinazione di preparazione scolastica e di esperienze assistite sul posto di lavoro, predisposte con la collaborazione del mondo dell'impresa per mettere in grado gli studenti di acquisire attitudini, conoscenze e abilità per l'inserimento e lo sviluppo della loro professionalità.

La formazione degli insegnanti deve favorire la padronanza del nuovo scenario costituito dall'ecosistema formativo. È evidente che la formazione disciplinare sia in fase di costruzione della professionalità docente che in servizio resta il pilastro di ogni strategia formativa. Ma è altrettanto importante dedicare un'attenzione

peculiare nella progettazione dei percorsi formativi per gli insegnanti ad un approccio fondato sull'idea dell'ecosistema formativo.

In questo senso l'extrascuola e i suoi attori (famiglia, terzo settore, giovani, enti locali, associazioni culturali e sportive, imprese) devono entrare pienamente a far parte del bagaglio culturale e professionale di un insegnante. La diffusione dell'alternanza scuola-lavoro (art. 4, legge 53/2003) costituisce una straordinaria occasione per far crescere la cultura professionale degli insegnanti come operatori dell'ecosistema formativo. L'alternanza infatti nasce dal superamento della separazione tra momento formativo e momento applicativo e si basa su una concezione dell'educazione in cui educazione formale, informale ed esperienza di lavoro si combinano in un unico progetto formativo.

La riforma del titolo V della Costituzione a sua volta facendo venir meno il tradizionale scenario costituito dallo statalismo e rendendo interlocutori principali della scuola gli attori del territorio esige un insieme di interventi di coordinamento istituzionale e legislativo che dovrà valorizzare il raccordo scuola-territorio.

Anche la riforma Moratti quando pone l'enfasi sul ruolo delle Regioni nell'ambito del curriculum scolastico va in questa direzione. E sempre in questa direzione le Province e i Comuni possono e devono svolgere un ruolo importante, garantendo nella propria dimensione territoriale la funzione di coordinamento (e nel contempo di sollecitazione) indispensabile per assicurare efficacia al nuovo modello di governo del sistema formazione.

L'individuazione di un territorio omogeneo e compatibile per dimensioni (che in alcuni casi potrà coincidere con la provincia mentre in altri potrà avere carattere sub-provinciale) è la premessa per fare incontrare i differenti soggetti e trasformare le politiche di sviluppo locale in progetti ai quali concorrono come interlocutori mondo del lavoro, mondo della formazione e amministrazioni locali. All'interno dell'ambito funzionale trovano spazio le questioni relative alla programmazione dell'offerta di istruzione e formazione, intesa come percorso che definisce qualità, quantità e distribuzione dell'offerta a partire dall'intercettazione del bisogno formativo del territorio; l'orientamento scolastico e professionale, l'integrazione tra sistemi dell'istruzione e della formazione, che devono prevedere forme di credito riconosciute, momenti di riorientamento, agevoli possibilità di passaggio tra scuola e formazione professionale.

Nella prospettiva degli attori del territorio investiti di compiti di formazione (genitori, agenzie extrascolastiche, enti locali, servizi, CFP, imprese, associazioni culturali e sportive, terzo settore) è fondamentale conoscere la realtà scolastica, le sue dinamiche, i suoi linguaggi, i suoi riti, le sue priorità strategiche. Da questo punto di vista occorre riconoscere che l'esperienza concreta dell'applicazione di tali norme rivela una consistente debolezza degli enti locali nello svolgere con pieno successo e con piena soddisfazione degli utenti tali compiti. A maggior ragione, dunque, si rivela indispensabile il raccordo organico tra scuola ed enti locali, proprio per assicurare al decisore pubblico quell'indispensabile conoscenza delle problematiche connesse all'istruzione senza la quale possono essere adottate scelte inefficaci. Realizzare momenti di formazione congiunta tra docenti ed enti locali può risultare un modo efficace per favorire questa conoscenza. D'altro canto prima di porre mano a qualsiasi programmazione didattica e in particolare al POF

(Piano dell'Offerta Formativa) previsto dal regolamento attuativo dell'autonomia del marzo 1999, occorre che l'unità scolastica operi una raccolta di tutti i dati e di tutte le informazioni necessarie per la lettura del territorio nel quale essa opera. Tale lettura del territorio non potrà essere separata da una conoscenza almeno sommaria delle tendenze e dei dati dell'evoluzione del sistema scolastico a livello nazionale, europeo e dei Paesi sviluppati (OCSE).

Nella fase di elaborazione del POF dunque, occorrerà mantenere stretti contatti, da parte dei dirigenti scolastici, con le realtà economiche, sociali, politiche e culturali che sempre più direttamente sono chiamate ad interagire con l'unità scolastica. La scuola e l'impresa (ma anche la scuola e la famiglia, il volontariato, le associazioni sportive e culturali) sono luoghi di acquisizione di conoscenze complementari, che è necessario avvicinare. In alcuni Paesi europei tale avvicinamento ha avuto luogo già da tempo. In altri ha avuto luogo soltanto tardivamente e progressivamente, oppure non ha ancora avuto luogo. Elevare o rafforzare le interconnessioni fra scuola e territorio può soltanto essere benefico per entrambe.

Rapporto scuola-famiglia, educazione a distanza, formazione degli adulti, nuove tecnologie dell'apprendimento e dell'insegnamento, fruizione delle biblioteche, funzione educativa dell'associazionismo sportivo e delle esperienze di volontariato, nuovi raccordi tra scuola ed enti locali, funzione dei centri di formazione professionale come supporto per la gestione e la diffusione dello stage formativo e per la formazione dei tutor scolastici e aziendali sono solo alcuni dei capitoli che – per essere praticati prima ancora che scritti – necessitano di una profonda rivisitazione delle tradizionali prassi e tecnologie educative e di una partnership tra la scuola e gli altri attori sociali sul territorio.

La scuola deve imparare anche a conoscere meglio i giovani. Il POF deve dedicare una maggiore attenzione alla condizione giovanile ed alle sue peculiari caratteristiche di natura sociale e culturale. Anche i giovani insomma fanno parte della società con cui gli insegnanti devono imparare a dialogare. È noto che la famiglia svolga una funzione determinante nell'orientamento dei giovani ma questa indagine ne evidenzia ulteriormente la centralità. È altrettanto noto che la scuola non sempre riesca ad accompagnare con una adeguata didattica orientativa le scelte degli adolescenti.

Nella formazione degli insegnanti è importante dunque dedicare uno spazio all'evoluzione della condizione giovanile e all'approfondimento del rapporto scuola-famiglia. Da un lato la scuola è sussidiaria della famiglia e anche da essa, come uno dei «mondi vitali», trae origine, vita e orizzonte di senso, dall'altro la scuola è «auto-referente», in quanto esplica una funzione educativa precisa che è data in esclusivo ai docenti. I genitori non sono insegnanti. I genitori educano in quanto genitori, cioè con canali totalmente differenti da quelli con cui educa un insegnante. Il genitore non fa strategie educative, ma vive una identità radicale e trasmette al figlio non solo quello che sa ma soprattutto quello che è (come pensa, come gioca, come lavora, come mangia, come si pone in relazione agli altri, ecc.). È impossibile rinchiudere questa varietà e complessità del ruolo genitoriale nella gabbia pseudo partecipativa degli organi collegiali. Si lascino pure, a genitori competenti, spazi di presenza in organi collegiali efficienti per un equo controllo sociale sulla scuola stessa, ma si pensi, per rafforzare la relazione scuola-famiglia a formule innovative più consone alla identità e ai compiti dei genitori. D'altra parte non vi è dubbio che contribui-

re da parte dei genitori alla vita della scuola frequentata dai propri figli sia comunque un contributo alla loro educazione. Non basta interessarsi di come il proprio ragazzo «va a scuola» ma occorre far sì che la classe e la scuola tutta siano un ambiente educativo. Migliorando l'ambiente di tutti anche il singolo ragazzo non può che vivere meglio la scuola. Naturalmente anche quando i genitori sono divisi non possono in alcun modo rinunciare al loro inderogabile compito educativo.

Accanto agli enti locali, alla famiglia, alla condizione giovanile, la scuola deve prestare una grande attenzione al mondo dell'associazionismo e del volontariato variamente definito terzo settore (che com'è noto si pone accanto al settore pubblico e a quello privato, è spesso definito privato-sociale ed è composto dalle associazioni culturali, sociali e di volontariato, comprese le associazioni pacifiste e ambientaliste). È necessario che la scuola favorisca le collaborazioni nelle varie aree governate dal terzo settore: prevenzione del disagio scolastico e della dispersione; gestione di iniziative di sostegno condotte da volontari in orario pomeridiano; diffusione di una coscienza ecologica tra gli studenti e la promozione di iniziative didattiche in tal senso; organizzazione di momenti di festa e di animazione; sperimentazione di figure professionali innovative, animazione a scuola con l'obiettivo di accrescere la partecipazione dei cittadini alla vita sociale, alla scoperta del quartiere, alla conoscenza delle esperienze di volontariato; attività di consulenza a genitori, attività di prevenzione delle tossicodipendenze.

Tra i soggetti con cui la scuola si dovrà confrontare occorre annoverare l'associazionismo sportivo. La scuola sta vivendo un periodo di profonda trasformazione sul piano della programmazione educativo-didattica e della sperimentazione ponendosi in un rapporto costantemente aperto sul territorio. Ed è proprio in questa fase che ci si rende immediatamente conto della esigenza di rivisitare l'azione didattico-educativa e organizzativa dell'attività sportiva scolastica, soprattutto in funzione delle innovazioni introdotte in campo legislativo.

Al fine di sostenere la promozione di questa nuova cultura educativa dello sport, la scuola non deve più porsi come soggetto autoreferenziale ma deve accrescere a favore degli alunni le possibilità di praticare un'attività sportiva e cogliere le vere opportunità offerte dal territorio.

L'istituzione scolastica e l'associazionismo sportivo rappresentano due mondi da sempre molto vicini, ma oggi devono rendersi complementari attraverso un progetto di collaborazione in cui la scuola deve garantire un'adeguata diffusione di conoscenze sportive e di elementi fondamentali delle varie discipline sportive e l'associazione assolvere a compiti di supporto tecnico ed organizzativo.

Quando si parla di interazione tra scuola e società non si possono ignorare gli effetti educativi delle esperienze svolte fuori dall'ambiente scolastico. Molti studenti apprendono molto più fuori che dentro la scuola e non solo per l'esperienza dei loro maestri 'extrascolastici' (dai genitori, dai loro educatori nelle associazioni di volontariato, dai loro tutor nelle esperienze di stage, dai «mister», gli allenatori delle squadre di calcio di quartiere). Le nuove tecnologie hanno enormemente accentuato la capacità dell'extrascuola di favorire l'apprendimento da parte dei giovani.

È evidente che perché questo processo si possa realizzare diventa determinante la formazione dei docenti. Una formazione che ridisegni un nuovo profilo degli insegnanti nel quale rientrano, oltre alla conoscenza delle discipline d'insegna-

mento e alle competenze pedagogiche, l'abilità di utilizzare nuove tecnologie nel campo dell'educazione, l'apertura all'extrascuola, l'impegno ad assumersi responsabilità e la ricerca di una qualità sempre più elevata, l'attenzione all'apprendimento delle competenze fondamentali, la capacità di cooperare con i colleghi e con le componenti esterne al sistema educativo (famiglia, impresa, enti locali, ecc.).

Un esempio di come la scuola stia cambiando è dato dall'uso delle tecnologie informatiche come strumento di insegnamento e apprendimento. Le tecnologie informatiche, infatti, evidenziano che una società della conoscenza significa qualcosa di più rispetto ad una società dell'informazione. Nuove ed importanti competenze sono: autoapprendimento, apprendere conoscenze dall'esperienza e dalla rete, reperire e selezionare le informazioni e creare nuove soluzioni.

L'educazione nella società della conoscenza è molto di più che trasmissione di conoscenza, è un processo di educazione delle persone al fine di consentire loro di diventare protagoniste del loro apprendimento, potenziando il loro bagaglio di informazioni e divenendo membri attivi all'interno della rete della conoscenza. Queste richieste spostano l'angolo visuale dall'insegnamento all'apprendimento, dall'offerta alla domanda. Gli insegnanti diventeranno facilitatori di apprendimento, e gli alunni acquisiranno più competenze personali durante il lavoro di gruppo. Usare le tecnologie informatiche, come supporto, non determinerà un minore contatto personale con gli allievi, ma gli insegnanti potranno risparmiare una parte del loro prezioso tempo, dedicandolo a supervisionare, a guidare i processi di apprendimento, lasciando agli studenti il compito di padroneggiare gli strumenti informatici. Questi sviluppi implicano una nuova prospettiva per le specializzazioni e la formazione in servizio degli insegnanti. Allo stesso tempo questo processo determinerà una maggiore libertà degli insegnanti e una ottimizzazione nell'uso delle tecnologie informatiche.

L'attuale impianto formativo in continua evoluzione, con la sua pluralità di offerte didattiche impone infatti una nuova metodologia e organizzazione per la trasmissione dei saperi e per l'acquisizione di abilità e competenze.

Gli insegnanti dovranno quindi sempre più essere educati all'autoformazione ed all'autoaggiornamento.

Sono numerose le iniziative e i progetti realizzati da Confindustria che possono risultare di grande utilità per l'autoaggiornamento dei docenti.

Primo fra tutti il progetto *Mentore*, un programma nazionale per la formazione dei tutor a sostegno degli stages previsti dall'alternanza scuola-lavoro, introdotta dalla riforma Moratti. L'iniziativa rivolta a docenti ed operatori aziendali ha l'obiettivo di sviluppare la cultura dello stage in azienda attraverso il potenziamento della collaborazione tra scuola e mondo del lavoro e la formazione di équipe miste di insegnanti ed operatori aziendali capaci di sviluppare e studiare le potenzialità dello stage come luogo di apprendimento.

Altre iniziative utili per l'autoaggiornamento degli insegnanti sono *Orientativamente* ed *Orientagiovani*.

Orientativamente è il sito per l'orientamento dei giovani alla cultura di impresa realizzato da Confindustria in collaborazione con la Fondazione Eni Enrico Mattei. Il sito raccoglie le informazioni di interesse per i giovani (target 16-26 anni) che devono scegliere gli studi, che vogliono fare uno stage e che cercano lavoro in impresa.

Orientagiovani. La giornata nazionale *Orientagiovani* è l'occasione concreta che molti studenti attendono per essere aiutati a scegliere, attraverso il confronto con il mondo dell'impresa. Solo 11 giovani su 100 vengono aiutati ad orientarsi dalla scuola. *Orientagiovani* in questo senso è un'occasione da non perdere per gli insegnanti, soprattutto perché è un diritto dei giovani non restare soli nei momenti decisivi delle scelte. Scelte, come quelle che portano dalla scuola all'università e dalla scuola al lavoro, da cui dipende il futuro. La caratteristica della giornata nazionale *Orientagiovani* (quest'anno giunta alla decima edizione) è quella di prevedere una serie di manifestazioni dedicate all'orientamento dei giovani, realizzate presso molte città italiane con la collaborazione di unioni industriali, scuole, università e un convegno centrale organizzato da Confindustria in una sede particolarmente significativa.

In questo rapporto con la società, la scuola si percepisce come parte integrante di un sistema formativo diffuso sul territorio; è la scuola che attraverso i suoi protagonisti, gli insegnanti in questo caso, tende ad uscire all'esterno proponendosi come soggetto organizzatore e catalizzatore di esperienze, risorse e progetti.

Una scuola insomma che abbia la volontà e la capacità di lasciarsi influenzare nei suoi processi educativi da tutti gli attori sociali. È da qui che bisogna ripartire per definire i confini tra scuola e società e per favorire processi di contaminazione tra cultura pedagogica ed esperienze che provengono dall'ambiente sociale e possono avere una valenza educativa.

ANNALI 2003
XLXIX ANNO DI PUBBLICAZIONE
DELL'ISTRUZIONE N° 1/2

1/2 **Tra legge
e contratto**

(ri)COSTRUIRE *la* PROFESSIONALITÀ *degli* INSEGNANTI

di ALESSANDRO CAVALLI

È utile partire da un dato che risulta da tutte le indagini condotte sugli insegnanti e non solo in Italia: il corpo docente, sia pure in misura diversa a seconda dell'ordine e grado scolastico nel quale presta la propria attività, percepisce in modo acuto una caduta della propria professionalità e del prestigio professionale e, in particolare, sperimenta soggettivamente un divario tra essere e dover essere: ambirebbe ad essere un professionista, mentre si ritrova ad essere un semplice impiegato inserito in una struttura burocratica.

In questo «vissuto» si manifesta un paradosso. Da un lato cresce l'importanza quantitativa del corpo insegnante come cetto sociale. Nelle società avanzate, che non impropriamente vengono spesso designate come «società della conoscenza» (*knowledge societies*), se si calcola l'insieme di coloro che a vario titolo svolgono opera di educazione o formazione, ci si rende conto che il loro numero è stato nei decenni trascorsi in continua crescita e sta diventando uno dei gruppi sociali più consistenti quantitativamente e più importanti funzionalmente. Dall'altro lato, però, alla crescita quantitativa corrisponde la percezione di una caduta di professionalità e di prestigio sociale.

Provo ad avanzare alcune ipotesi per spiegare questo paradosso. Vi sono probabilmente ragioni remote e di ordine generale che valgono per tutti i sistemi educativi delle società moderne. Innanzitutto, si può dire che, da sempre, gli insegnanti si sentono portatori di un sistema di valori che è almeno in parte dissonante rispetto al sistema dei valori dominanti. La loro scala di valori non coincide con quella che essi percepiscono prevalere nella società. Nelle società aristocratiche di *ancien régime* gli insegnanti erano portati inevitabilmente a contrapporre ad un'aristocrazia dotata di un potere/prestigio fondato sul sangue un'aristocrazia fondata sul sapere. Al valore della discendenza ereditaria si contrapponeva il valore della conoscenza. In modo analogo, con l'avvento della società industriale e l'ascesa della borghesia a classe dominante, si è formata una nuova aristocrazia, questa volta fondata sul valore del denaro. Anche in questo caso, gli insegnanti si sono trovati in una situazione di dissonanza valoriale; di nuovo, rispetto alla centralità

del denaro come valore essi si sentivano portatori di un valore diverso, appunto il valore della «cultura» e della conoscenza.

Oggi, nella società variamente indicata come post-industriale o post-moderna, la conoscenza appare aver guadagnato centralità nella scala dei valori dominanti; più che nelle epoche passate gli insegnanti dovrebbero sentirsi portatori di valori riconosciuti come centrali e dominanti. E, invece, ciò non avviene. Vi deve quindi essere qualche altra ragione per spiegare come mai gli insegnanti non vivano questa maggiore centralità dei valori della conoscenza come una loro conquista. In realtà, la grande massa degli insegnanti si sente marginale, se non esclusa, dai luoghi dove si producono sapere, conoscenza, in generale, cultura. Più che produrre cultura, gli insegnanti la disseminano, la trasmettono e, in questo, entrano oggi in concorrenza con le agenzie dell'industria culturale, i mezzi di comunicazione di massa. Lontani dalla produzione, non hanno più il monopolio neppure della trasmissione culturale. La grande distanza sociale tra i luoghi di produzione della cultura e della scienza e la scuola produce l'effetto che solo parzialmente gli insegnanti si sentano parte del «mondo» della cultura. Questo atteggiamento si riflette nel rapporto ambivalente con l'università, l'istituzione nella quale forse qualcuno avrebbe voluto entrare e che invece si è lasciata con qualche rammarico e qualche rancore alle spalle.

Vi è poi un ulteriore fattore di carattere storico che gioca un ruolo probabilmente non decisivo, ma neppure trascurabile nella percezione della caduta di professionalità. Se la figura dell'insegnante di scuola primaria nasce prevalentemente nei villaggi delle campagne e nei quartieri delle città del XIX secolo, la figura dell'insegnante di scuola secondaria nasce nelle dimore dei nobili e dei ricchi borghesi. L'immagine tradizionale dell'insegnante di scuola secondaria è l'istitutore, arruolato dalle classi dirigenti per l'educazione dei loro figli. Avendo come compito la riproduzione della classe dirigente, l'insegnante viene posto, come «ceto di servizio» (per riprendere la terminologia di Theodor Geiger), in una posizione di vicinanza e contiguità sociale con la classe dirigente stessa, di cui gode la fiducia. Si instaura quindi un rapporto fiduciario, simile al rapporto tra professionista e cliente. In questa posizione, il ceto docente, anche se non condivide del tutto i valori dominanti, appartiene ad una cerchia «prossima» alla classe dirigente e ne condivide in parte il prestigio. Questa figura tradizionale è ormai pressoché del tutto scomparsa, ma probabilmente rimane nella memoria storica del ceto professionale come nostalgia di una condizione (e di un'epoca) non più riproducibile.

Non è casuale il fatto che il gruppo che avverte con maggiore intensità la caduta del prestigio professionale del ceto docente sia quello che non solo gode ancor oggi di maggior prestigio, ma svolgeva ancora fino a poco tempo fa (e di fatto svolge almeno in parte ancor oggi) la funzione di educare i rampolli delle classi dirigenti; mi riferisco, per l'Italia, agli insegnanti del liceo classico e, in generale, delle scuole frequentate prevalentemente dai figli dei ceti dirigenti. Infatti, fino a pochi decenni fa, ai licei (e in particolare al liceo classico) arrivavano solo i figli (e le figlie) di coloro che variamente appartenevano alle élite. Oggi ciò è ancora vero, ma solo in parte.

Con l'istruzione di massa quello che viene meno è proprio il rapporto privilegiato (di contiguità/vicinanza) con i ceti dirigenti. Non è l'insegnante elementare e neppure la maestra della scuola dell'infanzia a denunciare la caduta del prestigio

professionale, queste figure caso mai manifestano l'orgoglio di fornire un servizio educativo all'intera collettività e denunciano il mancato riconoscimento dell'importanza e dignità del servizio reso. Invece, il «pessimismo professionale» si radica laddove viene meno il rapporto fiduciario diretto con l'utente, mentre si consolida il rapporto tendenzialmente burocratico con l'istituzione scuola. Ciò avviene peraltro in misura variabile da sistema a sistema a seconda del grado di centralizzazione/autonomia dello stesso. Nei sistemi fortemente decentrati, dove le scuole dispongono di ampia autonomia, dipendono per lo più dalle autorità locali e sono gestite con la partecipazione attiva dei genitori (magari nella forma delle PTA – *Parents Teachers Associations* delle scuole americane), rimane qualche elemento dell'antico rapporto di «committenza» tra gli utenti (le famiglie) e il docente professionista. Il contrario avviene nei sistemi che hanno applicato anche alla scuola il sistema amministrativo di stampo continentale: qui l'insegnante non è più un professionista, ma un vero e proprio *Beamte*, cioè un funzionario dello Stato.

A ciò si aggiunge il fatto che l'espansione quantitativa del sistema educativo tende ad allargare progressivamente gli strati sociali dai quali il ceto insegnante viene reclutato. Questo fenomeno ha una duplice conseguenza: da un lato rende socialmente meno appetibile la professione per i giovani (soprattutto se maschi) che appartengono a famiglie di ceto elevato, dall'altro lato riduce la distanza sociale tra gli insegnanti e la media della popolazione scolastica, in ogni caso le reti sociali alle quali appartengono gli insegnanti tendono ad essere sempre meno contigue alle classi dirigenti.

Vale la pena ribadire che questi processi, che vengono spesso vissuti come segni di caduta del prestigio e della professionalità, non solo riguardano tutti i sistemi educativi delle società avanzate, ma sono la conseguenza della scolarità di massa, vale a dire della democratizzazione degli accessi all'istruzione, processi quindi largamente irreversibili e ai quali nessuno pensa oggi di poter rinunciare.

A queste ragioni di ordine generale se ne aggiungono poi altre più specifiche, anch'esse presenti un po' in tutti i sistemi e alcune di esse particolarmente evidenti nel caso italiano.

- I. Gli insegnanti, tra i gruppi sociali ad elevato livello di istruzione (laureati), sono sottoprivilegiati in termini di ricompense materiali e simboliche; in Italia, nonostante la spesa pubblica per l'istruzione sia squilibrata a favore delle retribuzioni del personale docente rispetto alle spese per investimento e funzionamento, gli stipendi dei docenti restano significativamente al di sotto della media europea, ma ovunque, con poche eccezioni (la Svizzera, ad esempio), la professione non gode di uno status economico particolarmente appetibile.
- II. Manca quasi ovunque una struttura professionale o amministrativa che garantisca gli standard qualitativi e sia custode della deontologia professionale; se da un lato manca qualche agenzia che possa fare le funzioni di un ordine professionale, dall'altro lato sono solo ai primi passi le strutture di valutazione in grado di dar conto del grado di funzionamento delle scuole e delle *performances* degli insegnanti. Si può tranquillamente affermare che nessun Paese ha risolto con successo il problema della valutazione della qualità dei singoli docenti.

- III. Il processo di formazione del sapere tecnico-specialistico che prepara l'accesso alla professione è stato per lungo tempo trascurato e non si è ancora liberato dalla anacronistica diatriba che contrappone chi privilegia la formazione nelle discipline di insegnamento e chi invece vorrebbe integrarla con una formazione nelle didattiche e nelle discipline socio-psico-pedagogiche. Ciò vale soprattutto per l'Italia e per i Paesi dell'area mediterranea, meno per i Paesi del Nord-Europa dove la formazione professionale degli insegnanti ha una tradizione più consolidata.
- IV. Il reclutamento degli insegnanti è forse oggi uno dei problemi avvertiti con maggiore urgenza. Quasi ovunque, salvo in Italia, vi è carenza di laureati che intendano abbracciare la professione docente e i vari sistemi stanno affannosamente cercando misure per combattere la penuria di insegnanti, cercando da un lato di favorire la mobilità territoriale anche internazionale (ma ciò si scontra con la segmentazione per aree linguistiche di questo particolare mercato del lavoro) e, dall'altro lato, di incentivare la permanenza nella professione e ostacolare gli abbandoni assai frequenti dopo i primi anni di insegnamento. Anche in Italia la carenza di insegnanti incomincia a farsi sentire in alcune discipline, ma si presenterà probabilmente nei decenni a venire, per effetto del pensionamento, data l'elevata età media dei docenti in servizio. A ciò si aggiunge il fatto che in Italia l'accesso alla carriera è stato nei decenni scorsi a dir poco «disordinato»: concorsi, corsi abilitanti, immisioni in ruolo dal precariato, ecc., dando l'impressione che, nonostante la forte domanda, non abbia funzionato a dovere un filtro all'ingresso nella professione. La presenza nella scuola di un quota (senz'altro molto minoritaria, ma non esigua) di insegnanti che non sono all'altezza del compito loro affidato ha senza dubbio l'effetto di intaccare l'immagine pubblica della professione. La probabilità che ogni alunno nell'arco del suo percorso scolastico incontri un insegnante di questo tipo (con le ripercussioni che questo può avere sull'andamento della sua carriera scolastica e i conseguenti problemi che le famiglie devono in questi casi affrontare) non è trascurabile.
- V. Manca o è carente la definizione di un percorso di carriera che valorizzi il merito professionale e l'eccellenza. In particolare, manca un sistema di incentivi che premi l'impegno e la qualità delle prestazioni professionali. La motivazione dell'insegnante a dare il meglio di sé nell'esercizio della sua professione non è adeguatamente sostenuta dall'assenza di riconoscimenti capaci di introdurre delle differenziazioni in base al merito professionale. Ciò dipende, come già accennato sopra, dalla difficoltà di introdurre un efficace sistema di valutazione.
- VI. Non bisogna inoltre dimenticare che la professione docente, soprattutto quando è esercitata nei confronti di una popolazione studentesca che proviene da famiglie a basso livello di istruzione, in un clima dove spesso il problema maggiore è come fronteggiare il disordine ed anche veri e propri episodi di violenza e dove prevale l'assenza di motivazione allo studio, risulta di fatto altamente logorante. Molti insegnanti sono esposti a forme specifiche di rischio professionale, in quanto non dispongono delle risorse psicologiche, oltre che di una formazione specifica, per affrontare situazioni difficili

di oggettivo disagio. In molti Paesi si assiste a fenomeni di esodo degli insegnanti dopo i primi anni di attività proprio per effetto di condizioni di lavoro che li sottopongono a situazioni di *stress*.

L'identificazione delle ragioni della crisi della professione deve poi essere approfondita in relazione alla differenziazione interna della professione: per ordine e tipo di scuola.

L'istruzione primaria (che non richiedeva un'istruzione superiore) gode tradizionalmente di minor prestigio dell'istruzione secondaria, le scuole professionali sono penalizzate rispetto ai licei, le scuole di periferia rispetto alle scuole del centro (nel Nord-America le scuole del centro rispetto alle scuole suburbane). Di fronte all'esigenza di costruire percorsi di carriera si deve peraltro tener presente la tendenza a passare dalle scuole di minore alle scuole di maggior prestigio, con la conseguenza che i docenti con maggiore esperienza finiscono per insegnare nelle scuole dove gli alunni sono oggettivamente migliori e, per tradizione familiare, più motivati allo studio e all'apprendimento.

Se queste sono le cause che hanno nel tempo innestato i processi di declino del prestigio e della professionalità degli insegnanti (i due aspetti sono intrecciati e interdipendenti), ritengo si possa concludere che si tratta per lo più di risvolti soggettivi di dinamiche sostanzialmente positive e largamente irreversibili. Nella società della conoscenza che tende ad assicurare a tutti o quasi l'istruzione secondaria e ad almeno la metà della popolazione l'accesso all'istruzione terziaria, il corpo docente assume inevitabilmente proporzioni cospicue e il suo livello medio tenderà a non essere particolarmente elevato. Le difficoltà che pressoché tutti i sistemi educativi incontrano nel reclutare insegnanti, e insegnanti veramente adeguati, è un segnale inequivocabile di questa tendenza. Ciò non vuol dire tuttavia che non si possano disegnare strategie, se non per invertire la tendenza, per correggerne gli effetti più preoccupanti.

In primo luogo, nei limiti imposti dall'ammontare della spesa pubblica, si possono riqualificare le retribuzioni, tenendo conto dell'esigenza di valorizzare il merito e l'impegno. L'uguaglianza delle retribuzioni finisce per essere lesiva del principio di equità, ponendo sullo stesso piano chi esprime al meglio le sue capacità e il suo impegno e chi, invece, riduce al minimo le energie spese nell'esercizio della professione. La situazione italiana presenta in proposito, rispetto ai Paesi coi quali in genere si stabiliscono confronti, un assetto marcatamente distorto: una quota eccessiva della spesa per l'istruzione assorbita dalle retribuzioni del personale (docente e non docente) e retribuzioni unitarie uguali per tutti, a parità di livello e di anzianità, al di sotto della media. Gli scarsi investimenti in strutture fisiche (edifici, laboratori, attrezzature, ecc.) risultano inoltre in ambienti di lavoro spesso non idonei o degradati e questo certo non contribuisce a stabilire un buon «clima» organizzativo.

In secondo luogo, il rafforzamento dell'autonomia organizzativa e didattica delle scuole può favorire l'iniziativa degli insegnanti più intraprendenti e valorizzare il «capitale umano» di cui le scuole dispongono. Gli insegnanti eccellenti saranno sempre pochi, ma è importante che questi pochi siano messi nelle condizioni di poter esercitare un ruolo di leadership all'interno delle scuole.

In terzo luogo, è possibile rafforzare la formazione professionale iniziale ponendo l'accento non solo sulla formazione disciplinare e le didattiche disciplinari, ma dando il giusto peso alla formazione nelle discipline «trasversali» di tipo socio-psico-pedagogico. Per quanto riguarda, invece, la formazione in servizio, questa potrà far pieno utilizzo da un lato dei canali della formazione a distanza mediante tecniche multimediali e, dall'altro lato, utilizzare l'esperienza degli insegnanti più motivati e capaci.

In quarto luogo, infine, credo sia auspicabile il rafforzamento dell'associazionismo professionale (l'associazionismo puramente sindacale non è infatti sufficiente) sul quale innestare forme di autogoverno della professione. L'elaborazione di un codice deontologico della professione docente va in questa direzione.

CHI VALUTA *la* PROFESSIONALITÀ? *Un'*ESPERIENZA ITALIANA

di GENOVEFFA TERRINONI

UNA DOMANDA IN CERCA DI CONTESTO

Non è possibile oggi fare considerazioni di una qualche utilità sul problema della professionalità docente senza collocarle all'interno di un quadro di riferimento storico-sociale profondamente modificato. La forte onda d'urto prodotta dalle nuove grandi tendenze economiche, sociali, culturali, ambientali, ha reso palpabile il rischio di una forte divaricazione tra la qualità e la complessità della domanda di istruzione e la qualità dell'offerta formativa, orientando le politiche educative dei diversi Paesi dell'OCSE, verso l'attivazione di innovazione dei sistemi educativi.

La ricerca educativa internazionale, impegnata sullo stesso fronte da più di due decenni, ha offerto notevoli contributi in merito alle strategie innovative più adeguate a realizzare e supportare le trasformazioni avviate¹.

La fertile interazione tra politiche educative e ricerca è approdata, in molti Paesi industrializzati, ad una trasformazione dei modelli organizzativi, che si sono tradotti in forme, più o meno estese, di decentramento/autonomia delle unità didattiche e che hanno modificato così l'assetto complessivo del sistema, istituendo un forte legame tra capacità di auto-organizzazione delle scuole, sviluppo delle capacità progettuali e valutative dei docenti, qualità dell'insegnamento.

L'entità di queste trasformazioni, là dove si sono realizzate anche in termini normativi, come in Italia, ha aperto problematiche di vario tipo, ma principalmente attinenti al tema della valutazione nel suo complesso.

Cambiamento, innovazione, qualità professionale ed efficacia dell'insegnamento, infatti, pur diventando esigenze comuni ed ineludibili a livello internazionale,

1 OECD, *Schools and Quality, an International Report*, Paris 1989; *Ricerche per il miglioramento della scuola degli anni Ottanta* (progetto ISIP dell'OCSE); OECD, *Valutare l'insegnamento per una scuola che conti*, Armando, Roma 1994. European Commission Study Group Education and Training, *Report Accomplishing Europe Through Education and Training*, Bruxelles 1997.

rivelano ancora una certa eterogeneità ed un relativo consenso riguardo al modo di concepire e gestire la trasformazione.

La diversità delle strutture politiche dei Paesi dell'OCSE (centralizzata o decentralizzata) e la loro cultura sono alla base della differenziazione, ma la ragione vera è ancora comune; essa è caratterizzata dalla consapevolezza che una maggiore efficacia della risposta educativa alla complessità sociale possa essere perseguita solo attraverso una valorizzazione della progettualità e decisionalità delle scuole, anche in termini di costruzione condivisa di parametri di autovalutazione e in stretto rapporto con il tessuto sociale locale; parallelamente si profila un problema di coordinamento e verifica dei processi attivati dal basso che consenta di acquisire elementi utili per far progredire l'intero sistema.

Quello che si configura insomma è un problema di equilibrio tra le esigenze del locale e quelle del sistema complessivo. Al di là delle specifiche soluzioni che si vanno definendo, un criterio comune e condiviso a livello europeo è quello di abbandonare lo schema semplicistico *bottom-up* e *top-down*, del legame tra locale e nazionale. L'ottica prevalente è quella di riconoscere che in realtà l'innovazione si situa tra i due livelli a seconda dei momenti in cui essa viene realizzata: dal basso dove nasce e si caratterizza come progettualità realmente situata e calibrata su problemi reali e specifici di profilo professionale, contesto territoriale, microsistema, dall'alto perché essa acquisisce il suo valore via via che si pone in un contesto più allargato in un'ottica di confronto tra esigenze e parametri locali ed esigenze e parametri più ampi.

D'altra parte, l'attribuzione di una maggiore autonomia alle scuole e il ruolo di responsabilità che essa delega agli insegnanti, tende a porre particolare attenzione sulla professionalità, all'interno di un problema più complessivo di valutazione.

La particolare attenzione posta sulla professionalità docente non costituisce una novità, perché da sempre è stato chiaro che esiste un legame piuttosto stretto tra: qualità dell'insegnamento-qualità degli insegnanti-qualità della loro formazione. Piuttosto, la novità è rappresentata dal fatto che oggi la professionalità richiesta dalle trasformazioni in atto pretende, innanzi tutto, l'esercizio di competenze e qualificazioni molto più estese e complesse rispetto al passato.

Lo sviluppo professionale è caratterizzato da un continuo impegno sul campo, su una molteplicità di fronti, oltre quello specificamente didattico, e da responsabilità inedite che attengono all'area delle scelte, delle decisioni, delle modalità di lavoro, dell'analisi, della valutazione.

Ciò pone almeno due problemi di merito, anch'essi non nuovi: il modello di formazione e il riconoscimento della professionalità.

Relativamente al primo problema, il contesto sopra esposto chiama in causa l'importanza della formazione nello sviluppo professionale e l'adeguatezza o meno dei modelli strategici di riferimento. È ormai comunque chiaro che modelli basati su una logica di compensazione (aggiornamento)² abbondantemente utilizzati in

2 Cfr. MARIO G. DUTTO, *Formazione*, in Luigi Ruggi (a cura di), *Dizionario critico dell'autonomia scolastica*, Carocci, 2000, pp. 113-117. Per una visione complessiva dei modelli di formazione, si veda A. CAVALLI (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, 2000, in particolare le pp. 63-82.

molti Paesi dell'OCSE, mal si adeguino alle esigenze di sviluppo qualitativo della professionalità e della scuola; esse spingono ad adottare una logica di continuità e contestualità (in servizio), in grado di configurarsi come reale supporto ai processi di sviluppo intrapresi.

Relativamente al secondo problema si pone la necessità di definire modalità di riconoscimento del lavoro sia in termini di valutazione della qualità di esso, sia in termini di retribuzione economica.

Anche qui i termini della questione andrebbero esaminati in relazione alle trasformazioni in atto: proporre (o riproporre) forme sbrigative di valutazione della professionalità basate su legami lineari: livello di conoscenze disciplinari specifiche dell'insegnamento-valore professionale, funzioni attribuite all'interno della scuola-valore professionale.

Tali legami possono semplificare e velocizzare la soluzione del problema ma, oltre ad essere risultati impraticabili, di fatto non risolvono la questione vera, e cioè quella di una ridefinizione del profilo professionale così come la pratica dell'autonomia sta delineando.

Inattuale e sterile sarebbe proporre la valutazione della professionalità ricorrendo ad una ridefinizione a priori di figure, funzioni, e ruoli formali. È evidente che esiste un problema di individuazione di criteri che permettano di stabilire il «che cosa» della professione docente sia un indicatore dello sviluppo professionale, e che tale indicatore sia tale da consentire una differenziazione ed un riconoscimento concreto del lavoro dei docenti, anche in termini di carriera; tuttavia, la riproduzione di una sorta di struttura statica e di fatto vuota, non risolve le difficoltà ed è solo tangenziale al problema vero di ridefinizione del profilo professionale in termini di competenze ad esso connesse.

Forse sarebbe più proficuo indagare su quanto fino a questo momento è stato fatto dalle scuole in termini di sviluppo professionale e indagare su quali e quanti fattori abbiano contribuito a ricostruire una nuova cultura della professione docente.

RISPOSTE IN CONTESTO

Per evitare una banalizzazione del concetto di qualità professionale ed una sua riduzione ad una definizione di parametri per una differenziazione delle carriere, è opportuno fare qualche considerazione in merito alla reale posta in gioco in questo contesto che sostanzialmente attribuisca senso all'intero panorama.

Tale posta in gioco è l'efficacia dei percorsi formativi, in una società fortemente destabilizzata la cui continua e inarrestabile trasformazione ha messo in crisi certezze e prodotto problemi seri a livello internazionale (carattere strutturale della dispersione, ingresso nella vita adulta e attiva sempre più prolungato, accentuato individualismo, caduta di valori, forme di disagio gravi).

L'educazione, come sottolineano diversi documenti dell'OCSE, ha la pesante responsabilità di fornire ai giovani strumenti adeguati per fronteggiare l'ipercomplessità di una società in cui le strutture produttive, l'organizzazione del lavoro, l'espansione delle nuove tecnologie, la moltiplicazione delle fonti dei saperi, reclamano una decisa qualificazione ed una maggiore articolazione dell'offerta formativa.

Diversi programmi di studio condotti dall'OCDE/CERI³ sottolineano l'opportunità di una evoluzione degli obiettivi di apprendimento in termini di competenze diversificate, forti, «durevoli» e fondate contemporaneamente su saperi, attitudini e valori, da sviluppare nei giovani in contesti capaci di motivare il loro apprendimento e favorire la costruzione di un proprio progetto di vita, in un'ottica di continuità educativa e in tutto l'arco della vita.

Sottolineano altresì che un tale obiettivo difficilmente potrà essere perseguito attraverso un'azione correttiva/adequativa dei programmi in quanto il compito e la sua efficacia pretendono che:

- si concepisca l'insegnamento come un adattamento deliberato e pertinente dei percorsi educativi alle caratteristiche, alle possibilità, ai progetti, ai bisogni differenti degli individui;
- si modifichi l'organizzazione complessiva delle scuole e si ridefiniscano modalità di lavoro dei docenti, ma anche ruoli, compiti, obiettivi, tempi, spazi;
- si rafforzi il legame con il territorio e si ampli la partecipazione a risorse e soggetti della comunità locale, in un'ottica cooperativa tra politiche e azioni culturali ed educative;
- si trasformino le modalità di lavoro degli insegnanti nella direzione di assunzione di responsabilità collettiva del successo formativo;
- si assuma la responsabilità di costruire e valutare la regolarità di gestione complessiva del singolo sistema educativo.

Il profilo professionale, considerato in relazione agli elevati obiettivi dell'educazione e alla complessità delle azioni che essi richiedono, si svincola da modellizzazioni aprioristiche e statiche.

Esso infatti si definisce progressivamente attraverso:

- uno sviluppo e un perfezionamento continui delle competenze in situazione;
- uno sviluppo della capacità di valutarle e documentarle in relazione alla loro adeguatezza ed efficacia rispetto al compito specifico.

Essenziale in questo processo diventa un'interazione con le amministrazioni centrali, non solo caratterizzata da un obiettivo di controllo, pur necessario, ma che offra supporto qualificato e in un'ottica di integrazione.

3 OCSE: *Programma di ricerca DeSeCo* (Definition and Selection of Competencies); HANS F. VAN AALST, in *L'École de demain, quel avenir pour nos Écoles?* OCDE, 2001, chapitre 8, *L'École de demain qui aujourd'hui se dessine: points de vue de quatre études nationales*.
Programmi OCDE: 1993 *La formation des enseignants et la qualité de l'enseignement*; 1994 *Le développement d'un enseignement supérieur de masse: financement et innovation*; 1994 *L'apprentissage tout au long de la vie: une stratégie pour l'avenir*; 1995 *L'apprentissage intégré et le passage de l'école à la vie active*; 1996 *Changer de matières: l'innovation pédagogique en sciences et en mathématiques*; 1997 *L'école de demain*; 1997 *Les écoles innovantes*; 2000 *Société du savoir et gestion des connaissances*; 2001 *Regard sur l'éducation – les indicateurs de l'OCDE*; 2001 *Quel avenir pour nos écoles?*

Essenziale diventa altresì assumere per la valutazione della qualità professionale un'ottica sistemica (progetti, prodotti, processi, apprendimenti, risorse) e multidimensionale (valutazione degli studenti, valutazione dei genitori, valutazione dei soggetti esterni).

«La valutazione è indispensabile perché genera quell'informazione che, attraverso un effetto a specchio, fornisce una base per ri-valutare costantemente la propria posizione»⁴.

In questo senso gli insegnanti si situano al centro dei processi di innovazione e miglioramento della qualità dell'educazione e diventano il fattore cruciale per l'attuazione delle riforme e la ricostruzione di un modello di scuola adeguato al XXI secolo⁵.

Per questa ragione si insiste sulla necessità di «esaminare da vicino ciò che gli insegnanti fanno, la qualità della loro formazione, il modo in cui sono organizzati»; e, ancora, viene presentata, a livello internazionale, come «questione fondamentale quella di conoscere in che misura i sistemi educativi dell'OCDE sviluppano effettivamente le competenze cruciali più elevate, trasversali agli individui e alle discipline, che preparano i futuri adulti informati e responsabili nel mondo del XXI secolo. La loro performance fornisce un indicatore molto interessante della qualità dell'insegnamento»⁶.

La legge nazionale sull'autonomia scolastica, il regolamento attuativo⁷, i contratti integrativi nazionali concernenti la formazione e l'aggiornamento, le direttive ministeriali connesse ai contratti hanno accolto questa impostazione; esse infatti pongono e ribadiscono uno strettissimo legame tra: trasformazione dei sistemi scolastici, autonomia e formazione, qualità degli insegnanti.

La formazione, così come viene presentata nelle direttive, risponde a criteri di continuità e di contestualità e, in linea con le indicazioni europee, essa viene definita come «essenziale e insostituibile sostegno all'innovazione in corso», «strumento per l'incremento e il miglioramento continuo delle competenze professionali», «investimento essenziale per elevare la qualità del sistema istruzione».

4 OECD, *Valutare l'insegnamento. Per una scuola che conti*, Armando, Roma, 1994.

5 OECD, *Schools and Quality. An International Report*, Paris 1989.

6 Rapport du secrétariat, *L'école de demain, quel avenir pour nos écoles?*

7 Legge sull'autonomia scolastica (legge 15 marzo 1997 n. 59 art. 21); Regolamento attuativo (D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275); Direttiva ministeriale 487/97 sull'orientamento; Contratti integrativi nazionali concernenti la formazione e l'aggiornamento del personale della scuola per l'esercizio finanziario 2000, 2001, 2002, 2003; Direttive ministeriali connesse: 16 agosto 2000, n. 202; 1 ottobre 2001, n. 143; 27 giugno 2002, n. 74; 7 aprile 2003, n. 36.

BREVE SINTESI DEL PROGETTO VIVES DI INDAGINE VALUTATIVA DELLE COMPETENZE PROFESSIONALI (monitoraggio dell'autovalutazione delle competenze professionali del personale docente nella costruzione di curricoli di scuola in microrete)

Il Progetto

Il filo conduttore prioritario delle due edizioni del Progetto Vives e del monitoraggio associato, condotto da un gruppo di ricerca del CEDE, oggi INVALSI, è rappresentato dal tema delle competenze nella scuola dell'autonomia.

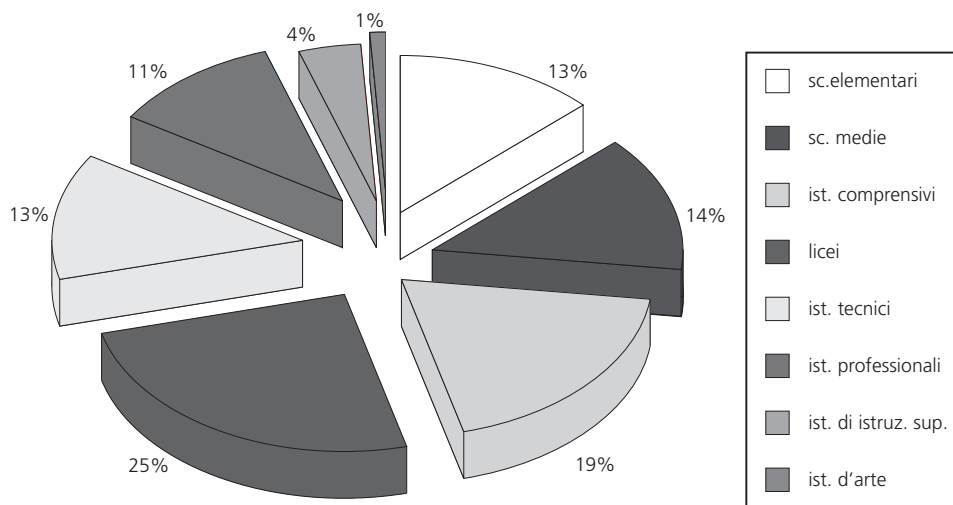
L'intero Progetto si è sviluppato in due edizioni successive. La prima edizione del Progetto⁸ (1998-2000), promossa dal Ministero della Pubblica Istruzione, Coordinamento Nazionale dell'Autonomia, si è configurata come una indagine valutativa dei percorsi progettuali di 100 scuole (elementari, secondarie di 1° e 2° grado, istituti comprensivi)

selezionate da una commissione interdirezionale, su tutto il territorio nazionale, tra quelle che hanno presentato ipotesi di valutazione interna/autovalutazione della qualità delle prestazioni professionali individuali del personale scolastico, ai sensi della C.M. n° 289 del 26 giugno 1998, esplicitamente indirizzata a queste tematiche.

La seconda edizione del Progetto Vives (2001-2002) ha mutuato dalla pri-

ordine e tipologia di scuola	n.	%
scuole elementari	17	13
scuole medie	18	14
istituti comprensivi	25	19
licei	33	25
istituti tecnici	17	13
istituti professionali	14	11
istituti di istruzione superiore	5	4
istituti d'arte	1	1
TOTALE	130	100

Distribuzione scuole per ordine e tipologia



VIVES 2001-2002

8 Progetto Vives, monitoraggio di 100 scuole, autovalutazione delle competenze professionali del personale scolastico, dossier finale a cura di Vega Scalerà.

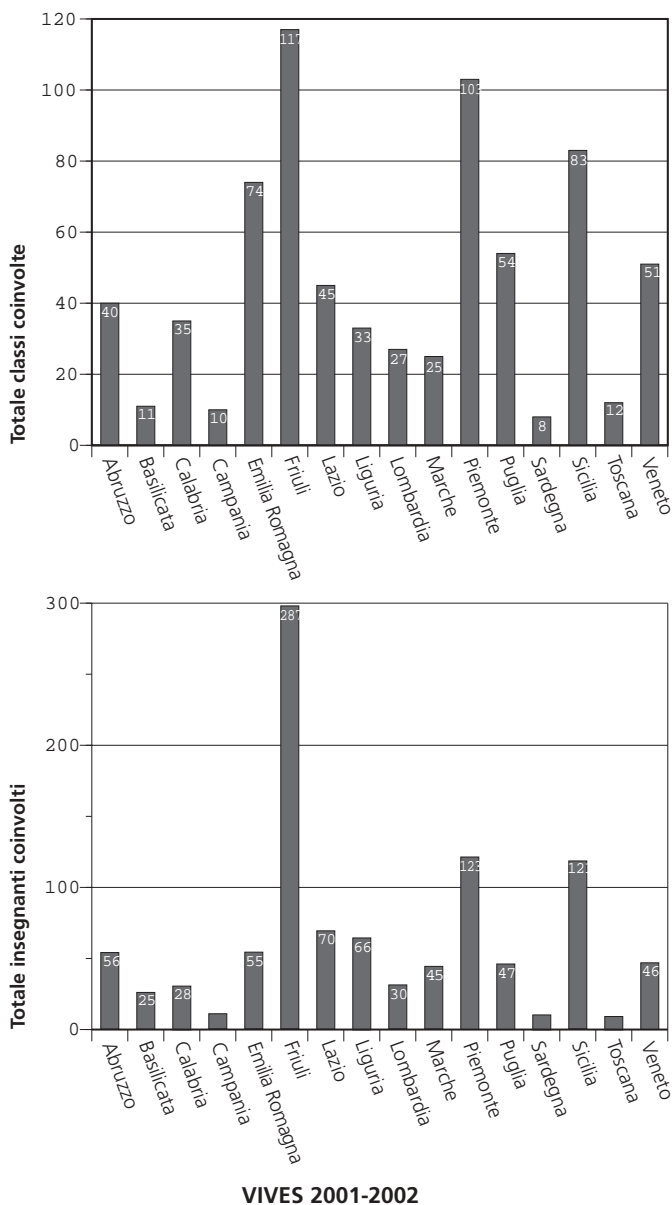
ma il modello del monitoraggio, orientando invece l'obiettivo e il disegno della ricerca valutativa alla valutazione delle competenze professionali del personale docente nella sperimentazione di curricula di scuole in microrete. In particolare, questa edizione è stata proposta e condotta dall'INVALSI e finanziata dalla Direzione Generale degli Ordinamenti Scolastici, nell'ambito dell'azione di coordinamento per l'attuazione dell'autonomia scolastica (legge 440/97).

Vi hanno partecipato 34 scuole-polo, distribuite a livello nazionale, cui sono associate in rete 3-5 scuole di diverso ordine e grado, in modo da ricostruire l'intero ciclo scolastico. Ogni microrete così costituita ha avuto il compito di progettare e sperimentare un curriculum di scuola in continuità verticale e orizzontale, nell'ambito di un processo multidimensionale di autovalutazione.

L'ottica assunta dal gruppo di ricerca è stata quella di lavorare sulla qualità ed in profondità: di conseguenza, la scelta ha orientato non a lavorare su «grandi numeri», ma a lavorare sullo sviluppo e sull'approfondimento di aspetti qualitativi già emersi negli esiti della prima edizione.

Le finalità perseguite, si riassumono nel:

- consolidare nei docenti l'area delle competenze progettuali-organizzative, valutative (docimologiche e relative alla valutazione di progetti) ed autovalutative (a livello individuale, di team, di istituto, di rete);
- potenziare e valorizzare tali competenze nella determinazione di quote curriculari complementari di scuola e nella riorganizzazione dei percorsi didattici;
- individuare ricorrenze nella gestione dei processi volti all'innovazione curricolare e nella definizione degli itinerari e delle strategie formative;
- individuare un primo repertorio di indicatori e fattori di qualità per l'autovalutazione di istituto;
- favorire l'ibridazione di esperienze su base locale e nazionale.



Il modello di monitoraggio

Il modello di monitoraggio attuato dal gruppo di ricerca del CEDE (oggi INVALSI) si configura come approccio valutativo integrato che associa il controllo esterno all'autovalutazione delle scuole come centri di gestione dell'innovazione.

Il modello è caratterizzato da una forte interattività e guidato da una logica di supporto, sostegno e riorientamento delle azioni intraprese dalle scuole.

L'impianto, sia del Progetto che del monitoraggio ad esso relativo, risulta articolato, policentrico ed integrato nel rispetto della nuova visione della scuola come contesto di formazione strutturalmente sistemico e complesso: **articolato** perché distribuisce e modula soggetti ed azioni secondo criteri qualitativi e cronologici (la propedeuticità logica e funzionale delle diverse fasi del monitoraggio); **policentrico** perché i «fuochi» di interesse sono molteplici, diversificati e tutti importanti; **integrato** perché i livelli di riflessione, decisione, intervento e lettura sono sinergici.

Alcuni esiti interessanti

Il progetto si è concluso a gennaio 2002 con un seminario nazionale a Frascati in cui sono stati presentati i rapporti di ricerca che documentano l'intero percorso di progettazione e sperimentazione attuato dalle singole microreti⁹.

Il gruppo di ricerca dell'INVALSI ha poi condotto un'analisi dell'intera documentazione prodotta durante il monitoraggio pervenendo a delineare gli esiti dell'analisi stessa. Disegno della ricerca, impianto metodologico, strategie operative, strumenti utilizzati, esiti e procedure di analisi utilizzate sono riportate in un dossier finale¹⁰.

Di seguito vengono presentati in modo sintetico alcuni esiti interessanti che si connettono al panorama di riflessioni fatte in questo articolo:

- fattori di efficacia percepiti per la qualità del Progetto,
- profilo delle competenze docenti,
- profilo delle competenze studenti.

Tutti e tre si connettono al problema dell'innovazione e della ridefinizione di un profilo professionale.

Per quanto riguarda i fattori di efficacia, vale la pena sottolineare che, sulla base dei rapporti di progetto elaborati a conclusione dei singoli progetti di sperimentazione, tra i 29 fattori individuati, valutazione/autovalutazione occupa il primo posto, e che un'altrettanta importanza viene attribuita alla costruzione del gruppo di lavoro, alla creazione di processi di condivisione, alle problematiche connesse alle dinamiche di gruppo e alle relazioni interne al microsistema.

Per quanto riguarda le competenze docenti e studenti, è importante sottolineare come, per i docenti, si formi una sorta di nucleo forte composto da: competenze

⁹ I rapporti sono stati pubblicati nel sito dell'INVALSI: <http://www.invalsi.it/vives2/index0102.htm>.

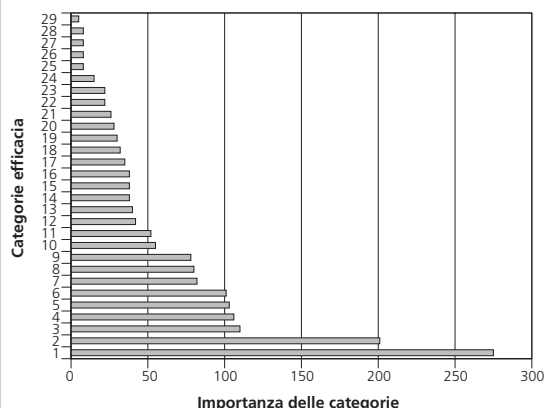
¹⁰ Progetto Vives, *Monitoraggio dell'autovalutazione delle competenze professionali del personale docente nella sperimentazione di curricula di scuola in microrete*, dossier finale a cura di Genevèffa Terrinoni, giugno 2003.

progettuali-organizzative, comunicativo-relazionali, collaborativo-cooperative, autovalutative-metariflessive e, per gli studenti, si attestino al primo posto le competenze trasversali, le metacompetenze e competenze di dominio generale.

Gli esiti emersi acquistano un interesse maggiore se posti in relazione a quanto emerge da una lettura trasversale della documentazione del monitoraggio, in merito al significato attribuito e al ruolo svolto dai concetti di «orientamento» e «valutazione» all'interno delle progettazioni: l'uno si presenta come fine e metodo educativo e modalità formativa permanente, l'altra come processo di crescita individuale e collettiva della scuola, fattore prioritario per l'innovazione e caratterizzato da una dimensione evolutiva culturale e metodologica.

Fattori di efficacia percepiti per la qualità del Progetto ¹¹

Etichetta nel grafico	(%) Attendibilità categoria ¹²	Categoria di efficacia
1	94	Valutazione/Autovalutazione/Monitoraggio
2	92	Tempo
3	84	Condivisione del linguaggio e/o approccio nel gruppo di lavoro
4	97	Dinamiche di gruppo
5	96	Professionalità/Formazione docente
6	96	Risorse finanziarie
7	95	Rapporto équipe con sogg. interni
8	92	Informazione/Comunicazione
9	86	Leadership
10	80	Interesse/Motivazione
11	100	Documentazione
12	94	Analisi dei bisogni/Contesto
13	80	Scambio-confronto nel gruppo
14	100	Strumenti
15	100	Confronto diversi ordini di scuola
17	93	Attività didattica e formativa
18	84	Approccio teorico
19	70	Supporto INVALSI
20	88	Rapporto équipe con l'esterno
21	100	Individuazione-definizione competenze
22	92	Collaborazione e cooperazione nelle équipe
23	89	Continuità verticale-curriculum
24	89	Disseminazione
25	100	Progettazione allargata
26	100	Orientamento
27	100	Collegamento con la realtà
28	100	Carico di lavoro
29	80	Supporti informatici

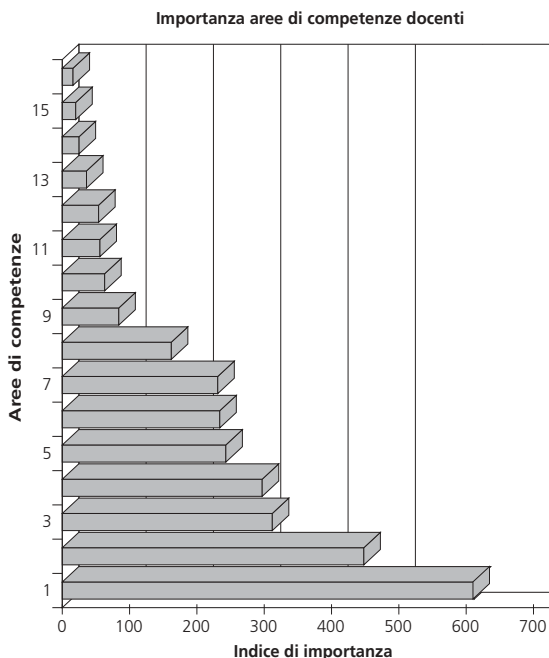


¹¹ L'analisi dei dati è stata curata da Fabio Alivernini e Donatella Poliandri.

¹² Espressa in termini di percentuale di concordanza fra due codificatori.

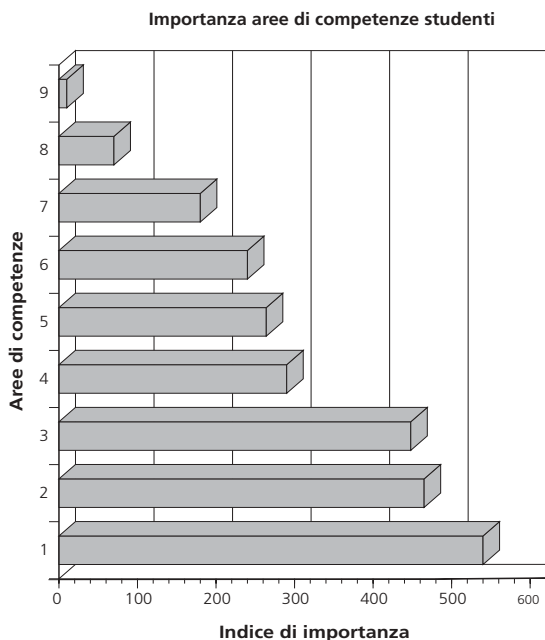
Profilo Competenze Docenti ¹³

Aree di competenze docenti	Indice di importanza	Etichette
strategia-progettualità/ organizzazione-gestione	612	1
comunicazione-abilità relazionale	448	2
collaborazione-cooperazione/ lavoro di gruppo	312	3
autovalutazione/metariflessione	297	4
atteggiamenti-comportamenti/ valori	243	5
didattica	234	6
valutazione	231	7
ricerca-costruzione strumenti	162	8
leadership/coordinazione	84	9
integrazione con il territorio	63	10
psico-pedagogia	56	11
ruoli/funzioni/compiti	54	12
disciplinarietà	36	13
documentazione	25	14
metodologia	20	15
nuove tecnologie	16	16



Profilo Competenze Studenti ¹⁴

Aree di competenze studenti	Indice di importanza ¹⁵	Etichette
competenze trasversali	540	1
metacompetenze	465	2
competenze di dominio generale	448	3
comunicazione/ abilità relazionali	290	4
disciplinarietà-competenze di dominio specifico	264	5
competenze cognitive	240	6
collaborazione/cooperazione	180	7
strategia-progettualità/ organizzazione-gestione	70	8
atteggiamenti-comportamenti/ valori	10	9



¹³ L'analisi dei dati è stata curata da Sara Romiti e Donatella Poliandri.

¹⁴ L'analisi dei dati è stata curata da Sara Romiti.

¹⁵ L'indice di importanza è calcolato moltiplicando la quantità dei paragrafi codificati in ciascuna categoria con la frequenza con cui le categorie compaiono nei rapporti di ricerca.

PROFESSIONALIZZARE *la* DOCENZA: FORMAZIONE *e* CODICE DEONTOLOGICO

di ALESSANDRA CENERINI

LA DOCENZA: UNA «PROFESSIONE»

A parole tutti concordano sul fatto che qualsiasi riforma della scuola è destinata al fallimento se non può affidarsi a un corpo docente preparato e all'altezza del compito. Il problema, al di là di questa ovvia osservazione, è come attrezzare gli insegnanti ad assolvere questo compito.

In tutti i Paesi sviluppati l'insegnamento ha subito negli ultimi venticinque anni una crisi profonda, contrassegnata ovunque dalle stesse caratteristiche: demotivazione, frustrazione, perdita di senso e di identità. A livello internazionale le più interessanti proposte teoriche e le più innovative esperienze fatte per valorizzare e rilanciare l'insegnamento vanno nella direzione della trasformazione dei docenti in una vera e propria categoria professionale. Un'impostazione, questa, auspicata fin dal lontano 1966 dall'UNESCO nella *Raccomandazione sullo Status degli Insegnanti*. Così recita quella *Raccomandazione*:

L'insegnamento dovrebbe essere considerato *una professione* i cui membri assicurano un servizio pubblico, tale professione richiede non solo conoscenze approfondite e competenze specifiche, acquisite e mantenute attraverso studi rigorosi e continui, ma anche senso di responsabilità individuale e collettiva nei confronti dell'educazione e del benessere degli allievi (art. 6).

Già allora si individuò nell'etica della professione e in elevati standard professionali lo strumento principe per fare assicurare i docenti alla condizione di professionisti, capaci di dare risposta a uno dei fondamentali diritti umani: il diritto all'istruzione. La *Raccomandazione* citava esplicitamente, negli articoli successivi, l'esigenza di definire standard professionali ed un codice deontologico ad opera dello stesso corpo professionale.

LA SITUAZIONE INTERNAZIONALE

Il primo Paese ad intraprendere questo percorso è stata la Scozia. Nel 1965 di fronte ad un crescente degrado nei livelli dell'istruzione il Governo scozzese si preoccupò di innalzare gli *standard* professionali dei docenti, molti dei quali in quel periodo insegnavano senza abilitazione e senza specifica formazione iniziale. La soluzione fu l'istituzione di un Ordine professionale degli insegnanti con lo scopo di dare più potere ai docenti nella gestione della loro professionalità.

Nel 1966 fu istituito il *General Teaching Council* (GTC). In questo modo i docenti scozzesi venivano equiparati agli altri professionisti, che in Gran Bretagna sono, per l'appunto, organizzati in *Professional Councils*, composti in grande maggioranza da professionisti eletti, ma, a differenza dei nostri Ordini professionali, non totalmente autoreferenziali.

Negli anni Ottanta e Novanta altri Paesi si sono indirizzati verso soluzioni simili. Vale la pena di richiamare innanzitutto il documento elaborato dalla Fondazione statunitense Carnegie, *A Nation prepared: Teachers for the 21st Century* (1986), che costituì un'argomentata risposta alla nota relazione Gardner, la quale, nel 1983, mise a nudo l'allarmante situazione della scuola americana. La parte più interessante di tale documento è la proposta di trasformare gli insegnanti in una categoria di professionisti retti da propri organismi associativi, cui riconoscere la competenza e il diritto di regolare la formazione dei propri membri, di codificare le norme di abilitazione, di esercitare il controllo dei criteri di selezione, nonché di svolgere una funzione disciplinare sui propri membri.

Caldeggiata dalla Fondazione Carnegie è nato nel 1987 il NBPTS, *National Board for Professional Teaching Standards*, istituzione unica nella storia dell'istruzione degli Stati Uniti, che ha come finalità quella di costruire *standard* professionali e di certificare coloro che li raggiungono. Gli standard del NBPTS sono diventati un modello in tutti gli Stati Uniti, ma non solo, e ben si compenetrano con il codice deontologico degli insegnanti per la forte valenza etica che li contraddistingue.

In altri Paesi, nei quali le professioni sono organizzate secondo il sistema britannico dei *Professional Councils*, l'obiettivo dell'istituzione di un organismo professionale degli insegnanti è stato assunto nell'ultimo decennio del secolo trascorso come elemento strategico per una nuova professionalizzazione della docenza. Così in Inghilterra, Galles, Irlanda, Columbia Britannica e Ontario in Canada, Sud Africa, Queensland in Australia e Hong Kong sono stati creati organismi molto simili al *General Teaching Council* scozzese, al quale si sono ispirati.

Questi Paesi hanno compreso che per dare adeguata soluzione alla «questione docente» occorreva sciogliere definitivamente il dilemma se l'insegnamento dovesse rimanere relegato a comune occupazione o diventare una vera e propria professione, come quella dei medici, degli avvocati e degli ingegneri, per citarne alcune.

La scelta è stata quella del professionismo: uno specifico riconoscimento dell'autonomia del corpo professionale, il suo diritto-dovere di definire e gestire i criteri della propria formazione e della propria deontologia.

LA PROSPETTIVA ITALIANA

In Italia, e lo diciamo con orgoglio, l'ADI è stata la prima associazione che ha collegato il problema della professionalizzazione dei docenti alla costituzione di un loro autonomo organismo di autogoverno, al quale affidare il compito di definire e gestire gli standard professionali («che cosa dovrebbero sapere e saper fare gli insegnanti»), il codice deontologico e l'Albo professionale. L'ADI non solo ha posto il problema, ma ha proposto al dibattito un possibile modello italiano di *Consiglio Superiore della Docenza*, e ha formulato un'articolata proposta di standard professionali e di codice deontologico, facendo da apripista ad un dibattito che è poi approdato alla Commissione ministeriale costituita con D.M. 2/11/2001 con il compito di «definire criteri per un codice deontologico del personale della scuola che consenta alla categoria di veder tutelata la propria dignità, sia personale che professionale, anche al fine di potenziare la qualità del sistema scolastico». Ho personalmente accettato di fare parte di quella Commissione proprio perché alle spalle c'era un lungo lavoro di analisi e di elaborazione che l'associazione che presiedo aveva fin dalla sua costituzione svolto. Credo che il documento finale di sintesi dei lavori delle tre sottocommissioni, che insieme ad altri due componenti della Commissione ministeriale ho avuto l'incarico di stendere, costituisca una vera e propria *svolta* nella questione docente: il riconoscimento dell'insegnamento come «professione», di cui il codice rappresenta solo un tassello. Il documento individua infatti un processo di professionalizzazione che impone di intervenire su più piani, non più solo su quello contrattuale: su quello della legge, con la definizione di un nuovo stato giuridico della docenza e su quello autonomo del corpo professionale con la costituzione di uno specifico organismo di autogoverno, al quale affidare, per l'appunto, la formulazione del codice deontologico. Un'impostazione che come associazione abbiamo a lungo perseguito e che abbiamo finalmente visto condivisa in un documento ufficiale.

Sarebbe però assolutamente ingenuo pensare che quel documento costituisca un punto di arrivo.

Il processo è solo agli inizi, cammina su gambe fragilissime e gli oppositori, i fautori dello *status quo*, sono tanti ed agguerriti, nell'uno e nell'altro schieramento.

LA COSTRUZIONE DI UNA NUOVA MENTALITÀ PROFESSIONALE

Perché il processo non si arresti, occorre da un lato continuare a sollecitare l'attivazione di tutti i canali istituzionali e tentare di aggregare le associazioni professionali su ipotesi condivise, dall'altro agire sul terreno della formazione degli insegnanti. È quello che l'ADI ha fatto in questi anni, contribuendo, con convegni nazionali e numerosissimi corsi di formazione in tutte le province italiane, alla crescita di una nuova cultura e di una nuova mentalità professionale, che concretamente significa la capacità di privilegiare il merito rispetto alle logiche di appiattimento, l'autonomia progettuale e operativa rispetto all'adeguamento ai programmi, la cultura della responsabilità rispetto al formalismo degli adempimenti, l'adesione ad un codice etico-deontologico rispetto all'allineamento passivo alle regole.

Abbiamo a lungo discusso con i colleghi i possibili contenuti di un codice deontologico e di standard professionali, convinti come siamo che qualsiasi cambiamento sia di per sé un processo di apprendimento che va sostenuto e guidato. È assolutamente privo di senso dire che gli «insegnanti sono tutti conservatori» e si oppongono a qualsiasi riforma. Non serve a nulla, ed è un'affermazione gratuita. Tutti i cambiamenti portano con sé ansia, difficoltà e incertezza. Non si realizza nessuna riforma senza apprendere con fatica cose nuove. L'assenza di difficoltà all'inizio di un processo è di solito sintomo di un cambiamento superficiale, non sostanziale. In questo senso una delle cose più importanti che può fare un'associazione professionale è il sostegno alla formazione. Cercare insieme di avventurarsi fra le difficoltà, alimentare un clima che incoraggi l'assunzione del rischio e della responsabilità. Le programmazioni a tavolino non funzionano quando si tratta di cambiamenti sociali complessi, come la riforma della scuola. E se si vuole che gli insegnanti agiscano attivamente, il messaggio non dovrebbe più essere il tradizionale «programmate e poi fate», ma piuttosto «fate e programmate e continuate a fare e programmare». Ma perché questo avvenga, in una situazione caotica e conflittuale come l'attuale, c'è un enorme bisogno per gli insegnanti di ritrovare identità professionale e senso di appartenenza nei confronti della scuola e della propria comunità di insegnanti.

In assenza di atti istituzionali, l'appropriazione e condivisione dal basso di un'etica professionale è un processo fondamentale, che poggia comunque sulla consapevolezza che qualsiasi codice deontologico ha carattere relativo ed evolutivo, e che come tale va innanzitutto costruito attraverso itinerari di ricerca che rispondano alla necessità di fare fronte ai bisogni/problemi esistenti.

IL CARATTERE RELATIVO ED EVOLUTIVO DEL CODICE DEONTOLOGICO

I sistemi etici cambiano come tutto ciò che rientra nei processi evolutivi: ciò che è un valore oggi può non esserlo domani. Una delle condizioni per fare progredire e migliorare la società è infatti la capacità di adattare l'*ethos*, i comportamenti, alle esigenze reali, ai grandi problemi sociali, che si manifestano in un determinato contesto e momento storico.

Anche un codice etico-deontologico degli insegnanti lungi dal postulare «fini ultimi», ha il compito di indicare «comportamenti intermedi» coerenti con il soddisfacimento dei bisogni/problemi che in un dato momento storico si manifestano nel campo dell'istruzione-formazione.

Il codice deontologico formulato dall'ADI è una sorta di «manifesto» per la professione. È infatti del tutto evidente che il complesso di doveri etici che abbiamo delineato richiede una serie di condizioni esterne di natura normativa, contrattuale e sociale, per potere dispiegare appieno i propri effetti. Quel che è certo, però, è che non si può ulteriormente consentire che la mancanza di un'identità professionale alta, della quale gli insegnanti sono stati colpevolmente spogliati in decenni di compressione economica e sociale del loro ruolo, continui ad essere usata contro di loro.

Il circolo vizioso che si è instaurato fra negazione dei diritti ed offuscamento dei doveri deve essere interrotto in un punto: spetta ai docenti far sì che siano essi stessi a scegliere quale.

L'ARTICOLAZIONE E I CONTENUTI DEL CODICE ETICO DEONTOLOGICO DELL'ADI

Il codice formulato dall'ADI all'atto della sua costituzione e che è diventato vincolante per i nostri associati è stato articolato in cinque capitoli:

- 1) l'etica verso la professione
- 2) l'etica verso gli allievi
- 3) l'etica verso i colleghi
- 4) l'etica verso l'istituzione scolastica
- 5) l'etica nelle relazioni con i genitori ed il contesto esterno

1) L'etica verso la professione

Il primo messaggio forte di questo capitolo è quello di non rivendicare ad altri l'autorità della professione, con atteggiamenti di delega, di rinuncia o di sottomissione, ma di costruirla nell'azione con comportamenti che la valorizzino e la tutelino dall'impoverimento e dal degrado.

2) L'etica verso gli allievi

Nel richiamare i diritti fondamentali degli allievi sanciti dalla «Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia» e i valori della Costituzione, questo capitolo afferma innanzitutto che nella scuola i valori vanno «praticati». È un richiamo importante per una scuola chiamata ad impartire mille educazioni (alla pace, alle pari opportunità, alla legalità, alla salute, ecc.) ma che ha perso la capacità di educare. È nel concreto dell'azione educativa, nel modo di stare nella scuola, nella valutazione, nell'organizzazione del lavoro del gruppo-classe, che devono emergere i valori della cultura, della giustizia, della tolleranza, del rispetto delle differenze. Ma anche e fortemente il valore del merito, che deve essere sostenuto e accompagnato da altri due valori, da vivere come complementari e non contrapposti, la solidarietà e l'emulazione positiva. Questi due valori troppo spesso presentati come contraddittori e antagonisti devono, invece, alimentarsi reciprocamente: le azioni positive dei compagni, i loro successi, possono, devono spingere ad una emulazione costruttiva.

3) L'etica verso i colleghi

È un aspetto delicato ed importante dell'etica professionale. Si rivolge al dovere ed all'impegno di ciascun docente di contribuire a costruire relazioni feconde, improntate al rispetto e basate su un forte spirito di collaborazione, capaci di superare i ritualismi della collegialità formale, alimentare lo scambio delle esperienze e

delle idee, stimolare l'elaborazione e la produzione culturale, così da costruire una vera e propria comunità scientifica e professionale dei docenti.

Nell'impegno all'autovalutazione, non più solo individuale ma di gruppo, si indica poi un modo per costruire atteggiamenti di apertura e fiducia fra colleghi. Una pratica in cui anche i migliori si mettono in discussione, dove si è tutti alla pari e ciascuno ha qualcosa da imparare dall'altro.

Questo capitolo è tutto teso alla costruzione di quella comunità scientifica e professionale che sola può approfondire e insieme «socializzare» i contenuti, i valori e le regole della professione docente, che è anche il modo migliore per aiutare i più giovani, i supplenti e i neo assunti, ad apprendere la professione.

4) L'etica verso l'istituzione scolastica

Il superamento della subalternità del ruolo docente, della sua collocazione impiegatizia è anche determinato dall'assunzione in prima persona, da parte di ciascun insegnante, dell'impegno a contribuire a determinare il «clima» della propria scuola. Il docente professionista non subisce né atteggiamenti dirigistici e autoritari, né, al contrario, fenomeni di lassismo nella conduzione della propria scuola.

È dovere dunque di ciascun insegnante adoperarsi per creare un ambiente impegnato, accogliente e culturalmente stimolante e sconfiggere l'immagine diffusa degli insegnanti-istruttori opachi e rassegnati in una scuola di massa scialba grigia e ripetitiva.

È un richiamo forte al senso di appartenenza alla propria scuola, al dovere di diffonderne una buona immagine e di farla apprezzare dalla collettività.

5) L'etica nelle relazioni con i genitori e con il contesto esterno

È dovere fondamentale dei docenti adoperarsi per costruire, attraverso una varietà di comunicazioni formali ed informali, un clima collaborativo e di fiducia con le famiglie.

Contemporaneamente, però, è chiarita un'altra questione importante, che sgombra il campo da molti equivoci. È l'indicazione del confine oltre il quale l'intervento dei genitori non può andare. Si tratta dell'area delle competenze tecnico-professionali specifiche della docenza. Su questo terreno non si possono consentire intrusioni. Sarebbe come ammettere che chiunque, senza specifica preparazione e qualificazione può svolgere, al posto degli insegnanti, la professione docente. Sarà all'interno della comunità professionale che verranno decise le eventuali correzioni di rotta, alla luce delle critiche e dei rilievi ricevuti dai genitori sui risultati e sugli effetti dell'azione educativa.

L'altro dovere del docente è nei confronti di una maggiore apertura verso l'esterno, che oggi si presenta fondamentale. È un'indicazione di impegno verso la conoscenza e la partecipazione a tutto ciò che, al di fuori della scuola, può consentire un migliore sviluppo dell'attività formativa.

TRA LEGGE, CONTRATTO e CODICE DEONTOLOGICO: *il PUNTO di VISTA* *delle ASSOCIAZIONI PROFESSIONALI*

MARIANGELA PRIORESCHI,
AIMC

Il tema della formazione del docente è dibattuto ormai da oltre un decennio. Gradualmente si è diffusa l'intuizione prima e la consapevolezza, poi, che esso è snodo rilevante per ogni processo di innovazione. Lo scenario dell'autonomia ha evidenziato ancor più la questione poiché essa pone al centro la soggettività dell'unità scolastica, chiama a responsabilità diretta e chiede nuove competenze. Da qui l'esigenza di un rivisitato sapere professionale in cui si intreccino competenza educativa e culturale, relazionale e tecnico-operativa, intendendo per competenza la potestà di azione legata ad un sapere e ad un saper fare con responsabile padronanza. Rilancio, dunque, dell'autonomia di ricerca e sperimentazione; valorizzazione dei saperi di scuola generati da riflessività sull'azione; necessità di pensare ad una comunità professionale a «legami forti».

Su questo sfondo due «eventi»: l'approvazione della legge 53 e il nuovo contratto che, per certi versi, non paiono andare nella direzione desiderata. L'art. 5 della Legge pare riconsegnare la formazione iniziale e in servizio nelle mani dell'Università. Nasce preoccupazione non per disistima nei confronti dell'Accademia, ma per la mancata considerazione della scuola come portatrice di un proprio pensiero. Si attenua molto, infatti, l'idea di professione generativa e risulta ardua l'impresa di consolidare l'appartenenza ad una comunità professionale all'insegna della parità e della condivisione. Si rischia, cioè, il rafforzamento di un pensiero a cifra individuale che non facilita il sentirsi in un'impresa comune, tanto più se si tien conto della diversificazione quasi gerarchizzata delle professionalità («alte» professionalità, allora ci sono delle «basse» professionalità?) che si intravede dallo stesso art. 5.

Se questo entra in combinato disposto con certi passaggi del nuovo contratto, la preoccupazione aumenta. Un esempio per tutti: è lì ricorrente la parola «carriera» che, in sé, è propria di un linguaggio contrattuale e che potrebbe anche costituire modo

per uscire da un grigio appiattimento. Si tratta, però, di vedere su quali criteri la carriera si costruirà. Se punterà al processo di costante attenzione allo sviluppo del sé professionale, ponendo la relazione educativa come punto focale o se, invece, sarà improntata a pericolosa competitività che, anziché rafforzare legami, rafforzerà quell'approccio molecolare alle professioni di scuola che ha portato gli stessi professionisti a definirsi non tanto per specificità/integrazione, quanto piuttosto per opposizione.

In questo contesto pare urgente un ancoraggio che non ingessi le professioni, ne garantisca la necessaria articolazione e le allontani dal rischio della deriva. Un codice deontologico può essere elemento favorente in tal senso. Un codice che si intreccia ed esalta i tratti di una professione atipica e poliedrica; non un mansionario, ma un patto solidale. Un codice, quindi, che non può calare sulla testa dei docenti, né essere approvato per decreto, né costruito per assemblaggio, ma messo a punto col coinvolgimento diretto dei professionisti, a maglie larghe, capace di creare linguaggi e stili comuni quasi come elemento di «marcatatura». Certamente nella consapevolezza che, per dirla con Savagnone: «nessun codice deontologico potrà mai garantire ciò che più conta nell'insegnamento, vale a dire la 'tensione educativa'... l'orizzonte soggettivo... il non detto deve dare significato alle parole. Al cuore della deontologia del docente sta questo silenzio».

LUCIANO CORRADINI – ANDREA PORCARELLI

UCIIM

La funzione docente si configura – giuridicamente – come «esplicazione essenziale dell'attività di trasmissione della cultura, di contributo alla elaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità»¹, con tutte le funzioni specifiche che da tale cornice conseguono. Importante, in tal senso è non smarrire la dimensione educativa della funzione docente, appiattendosi su un insieme di competenze funzionali e operazionali che il «professionista» deve pur maturare ed esercitare, ma dando loro un'anima di tipo educativo.

Per quanto riguarda le dinamiche di sviluppo della professionalità, un cammino di riflessione è stato attivato fin dall'approvazione dei dispositivi di legge sull'autonomia scolastica. Vi è, nell'esperienza professionale degli insegnanti, un «tesoro nascosto» che occorre riuscire a far emergere e valorizzare².

L'UCIIM ha presentato una propria proposta di modello per la formazione dei docenti, che parte dalla constatazione della necessità di articolare una biografia professionale che si dispiega su un lasso di tempo piuttosto lungo ed interagisce

1 Cfr. L. CORRADINI - G. MACCHIA - A. MILLETTI - S. CICATELLI, *Professione docente e autonomia delle scuole*, La Scuola, Brescia 2001.

2 A tal riguardo l'UCIIM sta svolgendo, su incarico del MIUR, una ricerca sul tema: «L'insegnamento come professione. Problemi di orientamento e di scelta professionale», da cui stanno emergendo già i primi risultati, molto interessanti soprattutto riguardo alle dinamiche che portano alla scelta della professione docente, soprattutto per la sua ricchezza sul piano relazionale ed il fascino del compito propriamente educativo.

con sollecitazioni numerose e variegate. Il nostro modello si articola su tre livelli, dal punto di vista dello sviluppo, e su tre aree per quanto concerne la scansione delle competenze e degli atteggiamenti professionali. Lo riportiamo di seguito in forma schematica e leggermente riassunto, rimandando³ al testo complessivo del documento elaborato dalla nostra associazione.

Livello/ stadi di sviluppo	Area delle Competenze Trasversali in senso lato	Area delle Competenze Disciplinari e Didattiche	Area della cura della «Mission» Professionale.
<p>Livello «di ingresso» (<i>requisiti</i> per l'esercizio della funzione docente).</p> <p>Tutte e tre le aree contribuiscono – nel loro insieme – a definire il profilo professionale «di base» dell'insegnante (che può operare sia a tempo pieno, sia «part-time»).</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Competenze <i>relazionali</i> (rapp. con studenti, genitori, colleghi, dirigenza), e capacità di assumere e promuovere atteggiamenti/comportamenti collaborativi. – Conoscenza dei regolamenti. – Competenze organizzative (del proprio lavoro e degli strumenti con cui svolgerlo). – Competenze progettuali legate alla propria attività didattica ed al contributo personale alle azioni di programmazione collegiale. 	<ul style="list-style-type: none"> – Competenze <i>disciplinari</i>. – Capacità di <i>analisi disciplinare</i> (metodologia, linguaggio, struttura, concetti-chiave, contenuti forti della disciplina...). – Competenze <i>didattiche</i> (formazione iniziale + formazione in servizio mirata al potenziamento delle competenze didattiche di base). 	<ul style="list-style-type: none"> – Orientamento alla <i>professione docente</i> (un problema da affrontare). – Conoscenza approfondita della normativa che regola la professione docente. – <i>Deontologia</i> professionale dell'insegnante.
<p>Livello di «docente esperto» Può operare sia a tempo pieno che «part-time». L'attività «aggiuntiva» all'insegnamento può spaziare su più di una delle aree. L'accesso alla qualifica dovrebbe essere sganciato dal numero di anni di ruolo e legato alla effettiva acquisizione di alcune competenze specifiche. Il numero non può essere «contingentato» a priori, ma anzi l'accesso a tale qualifica dovrebbe essere favorito ad ampio raggio e adeguatamente incentivato.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Competenze <i>relazionali</i> per situazioni di difficoltà o disagio (handicap, dispersione scolastica, CIC, ecc.). – Competenze organizzative e progettuali in rapporto al lavoro di altri colleghi (es. coordinatore di classe, referente per le «educazioni», responsabile di dipartimento disciplinare, ecc.). – Competenze <i>relazionali</i>, organizzative e progettuali in rapporto ad enti esterni (es. i tirocini formativi scuola-lavoro, i rapp. col Serv. sanitario, ecc.). 	<ul style="list-style-type: none"> – Competenze nella elaborazione di strumenti per l'arricchimento delle conoscenze disciplinari (ricerche, banche dati, materiali per la diffusione di conoscenze). – Competenze nel campo della <i>ricerca</i>, della <i>sperimentazione</i> e dell'<i>innovazione</i> didattica (che possono essere messe a disposizione anche degli altri colleghi, sia «esperti», sia in fase iniziale). – Competenze nel campo della elaborazione di <i>strumenti didattici</i> (dispense, strumenti multimediali, esperienze validate, ecc.). 	<ul style="list-style-type: none"> – Accoglienza e <i>tutoraggio</i> dei nuovi insegnanti (certamente nell'anno di formazione, ma non solo). – Tutore per i tirocinanti della scuola di specializzazione. – Ruolo attivo nella <i>formazione</i> degli insegnanti (coordinatore di lavori di gruppo, relatore, collaboratore o consulente di un centro risorse, ecc.).
<p>Livello di «figura di sistema» (che dovrebbe caratterizzarsi per un alto grado di professionalità e costituire anche un passaggio in una ipotetica «carriera» interna alla professione dell'insegnante).</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Competenze <i>relazionali</i>, organizzative e progettuali in rapporto a specifiche responsabilità funzionali al «sistema integrato» di Istruzione e Formazione, secondo spazi specifici che devono essere ancora individuati. 	<ul style="list-style-type: none"> – Competenze disciplinari e didattiche adeguate a funzioni specifiche nel campo della ricerca (sia nell'ambito dei saperi disciplinari che in quello delle metodologie didattiche), in collaborazione con università, istituti di ricerca, centri di risorse, ecc. 	<ul style="list-style-type: none"> – Competenze <i>pedagogiche</i> adeguate a funzioni specifiche (ancora da definire) di «agenti di sviluppo professionale» in rapporto alla professione docente.

3 Cfr. L. CORRADINI - A. PORCARELLI - G. SACCHI - M.T. SCIOLLA, *Quale formazione continua per i docenti?*, in «La Scuola e l'uomo», n. 7/2000, pp. 200-206.

Il contratto – un buon contratto, tenuto conto delle condizioni generali, in quanto restituisce centralità all'autonomia del collegio docenti – si è chiuso rinviando i problemi che riguardano la professione docente e le possibili carriere a una Commissione mista, che dovrà, entro dicembre, trovare soluzioni praticabili e condivise dalla categoria.

Quello che allo stato attuale si sa è quanto scritto nell'art. 5 della legge 53 sulla formazione iniziale degli insegnanti. In esso è contenuta una precisa idea di sviluppo della professione, legata a figure-funzioni di supporto, di tutorato e di coordinamento dell'attività educativa, didattica e gestionale. Tali figure, definite per legge e formate dall'università, risultano tuttavia «esterne» e lontane dai bisogni che le scuole maturano nei loro autonomi e specifici contesti.

È noto inoltre che, attraverso la via legislativa, sarà definito il nuovo *status giuridico* dei docenti e che alcune Associazioni professionali guardano alla costituzione di un organismo autonomo della docenza che dovrebbe definire il codice deontologico degli insegnanti e gli standard professionali.

Insomma, sembra che stia per arrivare il tempo della resa dei conti per gli integralisti del «siamo tutti uguali» e del «pochi soldi ripartiti fra tutti».

C'è però da dire che se in tutti questi anni non si sono costruite proposte condivise di «carriera» il motivo non sta solo nella *cocciuta resistenza dell'integralismo egualitarista*, ma anche nell'obiettivo difficoltà a definire e a riconoscere i caratteri tipici della carriera all'interno del «mestiere» dell'insegnare.

Per «carriera» si intende infatti una successione di promozioni (con il corrispettivo aumento salariale) che portano a incarichi di lavoro diversi da quelli svolti precedentemente.

Ora se «insegnare ad apprendere» è la funzione centrale del lavoro dell'insegnante è veramente singolare pensare a uno sviluppo professionale che si allontani da tale funzione. A meno che non si pensi che la centralità della funzione sia un'altra!

Si può solo diventare più «bravi» ad insegnare, obiettivo verso cui bisognerebbe tendere, premiando con incentivi economici chi studia, si aggiorna, ricerca e sperimenta. Ma si può parlare di carriera?

È auspicabile pertanto che la Commissione trovi soluzioni che valorizzino del «mestiere» quelle competenze che permettono di governare il curriculum, che servono a far apprendere meglio e di più «tutti» gli allievi e possano aiutare gli altri colleghi a farlo.

La ricerca e il confronto sulle scelte culturali e didattiche, sulle strategie di insegnamento più adeguate ed efficaci per l'apprendimento di tutti i ragazzi, e sulle connesse attività di progettazione e di documentazione, rappresentano perciò la condizione essenziale per migliorare modalità e qualità dell'insegnamento di tutto il collegio. Del resto l'art. 6 del Regolamento dell'autonomia fa riferimento proprio a questi aspetti.

Saper insegnare richiede una professionalità che non si improvvisa né si costruisce in astratto perché è il risultato di un faticoso cammino che può essere percorso nella scuola, in un confronto continuo fra «pari» che hanno in comune: progetto, interessi, obiettivi.

Va da sé che, perché il confronto non diventi autoreferenziale, la scuola ha bisogno di aprirsi ad altri soggetti e sedi di ricerca, in un organico e costruttivo rapporto.

L'idea invece che possa essere un codice deontologico a dare agli insegnanti quell'identità professionale forte e socialmente riconosciuta non convince: un elenco di diritti e doveri non può servire granché, può aiutare semmai a mettere meglio a fuoco un profilo professionale, complesso e articolato, come quello degli insegnanti.

C'è da chiedersi anche se l'etica e l'identità di una professione si possano costruire a tavolino, e se, guardando alle altre professioni, il codice sia servito a sanzionare situazioni di inerzia, a valutare e a migliorare il lavoro delle persone, a costruire consapevolezza e responsabilità.

E poi: a chi eventualmente competerebbe la definizione del codice? E a chi spetterebbe sanzionare il demerito? I sostenitori del codice dovrebbero dire anche questo.

GIGLIOLA CORDUAS

FNISM

Non è agevole individuare le linee portanti della professionalità dei docenti implicita negli interventi di riforma in corso. Abbiamo di fronte una legge che rinvia a una pluralità di atti normativi e un contesto di sistema ancora non compiutamente definito.

La legge 53 contiene un lungo articolo sugli insegnanti, l'art. 5, che fissa alcuni capisaldi.

- Innanzitutto prevede una laurea specialistica che attribuisce tutta la formazione iniziale e in servizio all'università. Questo significa affermare la preminenza di una cultura accademica, disciplinare e svalutare i saperi professionali che si acquisiscono nella pratica sostanziale dell'insegnamento e nella riflessione su di essa.
- Si parla di *valorizzazione* della professionalità, ma non è chiaro con quali strumenti. C'è il rischio di accentuare troppo la dimensione individuale della professione docente che ha un carattere fondamentalmente collegiale e non può essere estraniata dal contesto in cui si esercita.
- Con l'introduzione delle «funzioni di supporto, di tutorato e di coordinamento» e in particolare con il *docente tutor* nella scuola primaria («Indicazioni nazionali») si crea uno squilibrio nell'attuale delicata fase di dibattito sulla professionalità, caratterizzata da una duplice spinta. Da un lato, con l'ultimo contratto vengono ridimensionate le *funzioni obiettivo*, interpretate come *funzioni strumentali al piano dell'offerta formativa*. Scompare il ruolo del collaboratore vicario e si ripiega su una generica collaborazione di due docenti scelti dal D.S. È una rinuncia ad attribuire rilievo formale ad esperienze che hanno portato a maturare competenze specifiche, e traggono la loro ragion d'essere dalle esigenze di una scuola autonoma, anche se hanno incontrato

problemi sul piano dell'attuazione pratica, con sovrapposizioni di responsabilità e di competenze e problemi nell'attribuzione. Dall'altro lato si sta affermando l'esigenza di dare rilievo a un *middle management* che, per quanto privo di fondamenti sul piano formale, di fatto esiste ed è essenziale al buon funzionamento della scuola che non può basarsi esclusivamente sul dirigente scolastico. C'è la necessità di rendere stabile l'azione di una fascia di docenti più disponibili di altri a collaborare in prestazioni «fuori aula», facendo leva su un bisogno di riconoscimento sia professionale sia economico. Ma c'è anche il grosso rischio di sganciare questa fascia intermedia dal resto della categoria e di affermare il principio che, per avere riconoscimenti, l'insegnante deve stare fuori dall'aula.

Uscire dagli equivoci dell'egualitarismo comporta scelte chiare e, soprattutto, basate su un riscontro diretto con l'esperienza degli insegnanti, che vanno coinvolti sulla ridefinizione del loro ruolo.

È a partire da questa riformulazione del profilo professionale che si possono poi determinare interventi regolativi, gestiti dalla categoria, che entrino nel merito della certificazione delle competenze, delle regole per l'ammissione alla professione, della formulazione di un codice deontologico che sia di base anche per interventi di ordine disciplinare, eliminando l'equivoco che consente di esercitare la professione docente in maniera residuale e negativa per gli studenti.

Per procedere in questa direzione, sono necessarie due sponde, costituite l'una da una cultura professionale condivisa, con un dibattito capace di coinvolgere i protagonisti del *fare scuola* quotidiano. L'altra sponda è quella di un progetto di riforma definito, che precisi il mandato sociale alla scuola e agli insegnanti, le priorità e le disponibilità in termini di investimenti finanziari, entro cui realizzare gli interventi di ridefinizione della professionalità.

PAOLA TONNA
APEF

È indubbio che la riforma degli ordinamenti, vada inserita nel contesto dell'intero quadro di riforma dell'istruzione che comprende, tra l'altro, l'autonomia degli istituti, aspetto nodale del mutamento da una concezione dirigista dello Stato verso una devoluzione dei suoi poteri, voluta dalla riforma della P.A. del 1997. La legge 53/03, si inserisce in un processo di cambiamento già affermato sulla carta da sei anni, che vede il passaggio da una scuola rigida, basata su programmi e metodi uniformi, ad una scuola flessibile, che sia in grado di reggere l'avvenuta massificazione della scuola secondaria e le sfide della globalizzazione. Una scuola che dovrà essere in grado sia di delineare i nuclei fondanti delle discipline, che di progettare curricula efficaci, aderenti alle esigenze del territorio e dell'utenza. Finora però delle tre autonomie previste dalla legge, organizzativa, finanziaria e didattica, solo le prime due hanno avuto agio di essere sperimentate nelle scuole, con il risultato di aver contribuito ad una mistificazione del concetto di autonomia che è stata generalmente percepita solo sul versante organizzativo, mancando ancora l'importante tassello della riforma degli

ordinamenti che consentisse quella flessibilità didattica e curricolare, tutta ancora da sperimentare, e che costituisce il vero cuore dell'autonomia.

La riforma, quindi, poggia su fondamenta di «metodo» già edificate. Ed è indubbio che questo cambiamento di metodo non può essere incrementale: è una sorta di rivoluzione culturale, in totale discontinuità con il passato, che rimettendo al centro la progettualità dei docenti, avrà il compito di sostituire a una logica burocratica imperniata sulle procedure, una imperniata sul rispetto degli obiettivi. Una riforma che, fondata sull'eguaglianza *autonomia = più decisioni = maggiori assunzioni di responsabilità*, deve però necessariamente modificare l'organizzazione del lavoro, le responsabilità e le competenze stesse dei docenti in un modo nuovo dove fare scuola si coniuga con *collegialità, obiettivi condivisi, cultura della valutazione e dei risultati* che tolga le scuole autonome *dall'autoreferenzialità*, e che, inevitabilmente, comporta una accresciuta complessità della funzione docente.

Diventa improcrastinabile quindi delineare una leadership di alte professionalità docenti che *sappia guidare* questo cambiamento, con competenze *formate e qualificate* cui attribuire responsabilità differenziate sul piano didattico e organizzativo in una prospettiva *funzionale* di carriera.

Ora poiché qualsiasi riforma di sistema si accompagna ad una ridefinizione dello stato giuridico degli attori che hanno l'onere di attuarla (cfr. Sanità, università), non possiamo non notare come questo processo di ridefinizione delle professionalità docenti, non sia stato adeguatamente sostenuto sul piano legislativo, contrariamente alle numerose affermazioni programmatiche. Nella legge 53 c'è solo un accenno ad un percorso formativo per i docenti interessati ad assumere funzioni più complesse. Un vuoto evidente che ha prodotto, in fase di approvazione, un discreto numero di ordini del giorno, che impegnano il Governo a presentare una legge per un nuovo stato giuridico dei docenti. Legge divenuta indispensabile visto anche il contratto firmato, nonostante fosse stato disatteso l'atto di indirizzo del Governo in cui raccomandava il riconoscimento della professionalità docente in termini di individuazione di funzioni più complesse e di carriera. Il secondo contratto, da quando l'autonomia è legge, assolutamente non innovativo, e incoerente con le necessità di una nuova organizzazione del lavoro, nuovamente affidata a figure non formate, scelte con l'improprio metodo dell'elettività e dove l'avvenuto rafforzamento di RSU unitarie di bidelli, amministrativi e insegnanti, allontana le scuole dall'auspicabile luogo della professionalità autogestita e responsabile, per riproporre la vecchia immagine sdrucita dell'insegnante-impiegato sindacalizzato.

Ma la dicotomia si divarica ancora di più se osserviamo la via indicata dal Documento stilato dalla *Commissione ministeriale* incaricata di tracciare le linee del codice deontologico degli insegnanti. Nel documento, si afferma che il C.D. potrà raggiungere gli obiettivi che si prefigge, solo con un contestuale processo di professionalizzazione dei docenti e si raccomanda al Ministro di adoperarsi perché venga attuata la necessaria distinzione tra l'ambito legislativo, cui compete appunto la definizione dello stato giuridico, quello professionale che è affidato ad un istituendo organismo professionale della docenza e quello contrattuale, che deve essere coerente con quanto definito in precedenza.

Una rotta auspicabile, ma tutta da invertire rispetto a come si è navigato finora.

L'insegnamento non è ancora riconosciuto nel nostro Paese come «professione», non ha cioè acquisito e consolidato quelle caratteristiche fondanti che distinguono le «professioni» dalle altre occupazioni: 1) il sapere specialistico, ossia un corpo di conoscenze e competenze professionali specifiche, 2) la certificazione rigorosa degli standard professionali, 3) l'autonomia professionale, riferita sia all'esercizio del proprio lavoro che a propri organi di autogoverno, 4) l'adesione a un codice deontologico.

Un tale riconoscimento è operazione complessa, ma è diventato oggi tanto più necessario nel contesto dell'autonomia. Esso richiede di intervenire su più piani, non solo su quello contrattuale, che, peraltro, ha operato più nella direzione dell'omologazione della docenza agli altri impieghi pubblici, che in quella della valorizzazione professionale.

La legge delega 421/1992 nell'avviare la privatizzazione del rapporto di lavoro del Pubblico Impiego ha stabilito cosa compete alla contrattazione e cosa rimane prerogativa della legge. In questi anni c'è stata, e lo diciamo senza spirito polemico, un'invasione indebita dell'intervento sindacale, resa possibile dalla latitanza dei Governi, del parlamento e da una sorta di subordinazione delle associazioni professionali nei confronti dei sindacati. Una funzione come quella docente, così specifica e fondamentale da essere tutelata, al pari della giustizia, dalla Costituzione, non può più essere abbandonata alla sola contrattazione fra le parti, nella quale prevalgono di volta in volta interessi parziali della categoria e non l'interesse pubblico dell'educazione e dell'istruzione.

Gli aspetti contrattuali (retribuzione, orario di servizio, mobilità, ferie, permessi, aspettative, diritti sindacali), dovrebbero discendere da e non precedere il riconoscimento dell'insegnamento come professione, che può essere ottenuto solo attraverso interventi di tipo legislativo e professionale. In particolare:

1. Spetta alla «legge» la promulgazione di un nuovo *Stato giuridico*, che ridefinisca: a) la funzione docente fondata sulla libertà di insegnamento, intesa come libertà della funzione a tutela di un inderogabile interesse pubblico, b) i diritti e i doveri fondamentali degli insegnanti, c) rigorose modalità di reclutamento che tengano conto del nuovo titolo V della Costituzione, d) una specifica formazione iniziale collegata alla formazione continua, e) uno sviluppo di carriera inteso come creazione di una nuova e più diffusa leadership professionale della docenza, comprensiva della dirigenza scolastica, ma non limitata ad essa. L'ADI ha per prima formulato le caratteristiche e i contenuti di un nuovo stato giuridico, nel Convegno nazionale del 30/11/02.
2. Spetta all'«autonomia del corpo professionale» la definizione e il rispetto del codice deontologico e degli standard professionali nonché la gestione dell'Albo professionale. Gli *standard* («che cosa dovrebbero sapere e saper fare gli insegnanti») costituiscono la base indispensabile per la formazione iniziale ed in servizio, per il reclutamento, per la valutazione e autovalutazione

dei docenti. Il *codice deontologico* è lo strumento per contemperare l'«autonomia professionale» con i bisogni degli allievi e con i più generali interessi della società e, insieme agli standard, favorisce la costruzione dell'identità professionale. Queste funzioni comportano la costituzione di un *Organo di autogoverno della docenza*. Esistono due soluzioni fino ad oggi praticate dalle professioni: a) l'*Ordine professionale*, che è la soluzione italiana nata con le libere professioni, del tutto autoreferenziale; b) il *Consiglio generale della professione* anglosassone, dove accanto a una maggioranza di professionisti eletti, sono previsti membri designati da altre istituzioni. C'è infine in Italia un organismo a cui la docenza potrebbe ispirarsi ed è il *Consiglio Superiore della Magistratura*. La docenza è, come la giustizia, costituzionalmente tutelata, per questo l'ADI propende per quest'ultima soluzione, un *Consiglio Superiore della Docenza*, di cui ha da tempo proposto composizione, contenuti e finalità.

GREGORIO IANNACCONI ANDIS

Dopo un anno di intenso dibattito, di convegni, di appassionato confronto, come associazione professionale abbiamo fortemente voluto darci un codice etico dei dirigenti scolastici delle scuole autonome.

Una scelta coerente con il nostro passato, la specificità associativa, la cultura e l'impegno civile che hanno contraddistinto fin dalla sua nascita l'ANDIS, un'organizzazione orgogliosamente libera e sempre animata da intenti collaborativi con l'amministrazione scolastica, i docenti, gli enti locali, la società civile.

La nostra idea di scuola si è sempre coniugata coi bisogni dei soggetti e ha inteso promuovere un rinnovato assetto deontologico della funzione dirigente, cercando di interpretare un ruolo profondamente radicato nell'etica pubblica, considerata come valore orientativo dell'azione dirigenziale, considerando che il dirigente scolastico è preposto ad una istituzione che deve formare le giovani generazioni alla cittadinanza responsabile e solidale.

Il dirigente scolastico deve sentirsi il primo garante del diritto dello studente al rispetto della sua persona ed alla prestazione educativa e formativa più elevata possibile, adeguata ai bisogni di ciascuno, creando le condizioni di espressione della libertà d'insegnamento, tenendo conto che il titolare del diritto ad un insegnamento libero da condizionamenti culturali, politici e ideologici è lo studente.

Pur rispettando le scelte educative della famiglia, il dirigente vuole essere attento a che non sia privilegiato nessun punto di vista o gruppo sociale a scapito di altri.

Noi ci auguriamo che presto anche i docenti italiani possano dotarsi di un codice condiviso e profondamente sentito che possa contribuire al miglioramento delle relazioni all'interno delle scuole, tra docenti e dirigenti, tra docenti e studenti, tra docenti e famiglie.

La nostra dirigenza è un fondamentale elemento di sostegno dell'autonomia intesa nell'accezione più ampia di risposta dello Stato ai bisogni e alle aspettative dei cittadini in tema di diritto alla formazione ai più alti livelli possibili.

La particolare natura del servizio scolastico impone al dirigente l'assunzione piena e responsabile della leadership educativa affinché l'azione formativa della scuola, in tutti i suoi aspetti e momenti, sia pedagogicamente orientata verso i fini istituzionali.

Il nostro codice vuole guardare ottimisticamente al futuro, alla cittadinanza attiva, alla salute del pianeta, ad un mondo migliore per tutti.

Siamo consapevoli che la scuola è la prima istituzione che ogni soggetto incontra e che essa ha la primaria responsabilità di trasmettere attraverso comportamenti esemplari principi condivisi che privilegino il perseguimento del bene comune, essenziale per costruire il senso di cittadinanza.

In questa prospettiva la scuola è una risorsa culturale del territorio, capace di promuoverne un armonico sviluppo e di fondere le istanze più alte che hanno bisogno di un luogo riconosciuto e rispettato da tutti.

Il codice del dirigente insiste sui principi dell'autovalutazione, per migliorare il progetto formativo e la sua realizzazione.

Questa cultura dell'autovalutazione dovrebbe permeare anche il corpo docente.

Abbiamo fortemente sentito il bisogno di elaborare e costruire una identità professionale della dirigenza scolastica che la nostra nuova professione non aveva, con la speranza che possa esprimersi nei singoli comportamenti professionali, anche per salvaguardare la reputazione e l'immagine dell'amministrazione, per accrescere la fiducia nello Stato e nella pubblica amministrazione, presupposti indispensabili per promuovere e diffondere l'etica pubblica.

DIANA CESARIN MCE

In una scuola capace di innovarsi e di dare risposte formative ai bisogni sociali emergenti, attraverso l'esplicitarsi delle potenzialità dell'autonomia, la professionalità docente ha bisogno di uscire da una deriva impiegatizia per acquisire nuova consapevolezza professionale da un lato e di vedere riconosciuto socialmente il proprio ruolo dall'altro.

Come MCE riteniamo necessario un rapporto organico tra università e scuola viva, che connetta in un circolo virtuoso ricerca sul campo ed elaborazione accademica. Riteniamo che debbano essere studiate le forme attraverso cui implementare questo rapporto anche riconoscendo e valorizzando il contributo che su questo terreno l'associazionismo può dare sia nella formazione iniziale che nella formazione in servizio.

Non condividiamo una formazione iniziale centrata prevalentemente sugli aspetti disciplinari per due ordini di ragioni: il primo attiene alla delicatezza dei processi di insegnamento/apprendimento come relazione educativa che richiede articolate competenze psico-pedagogiche; il secondo attiene alla lettura della complessità che si giova assai più delle aree di confine, delle competenze trasversali, delle metacognizioni che non di una conoscenza rigidamente organizzata in discipline.

Il MCE da decenni sostiene il ruolo sociale dell'insegnante, piuttosto che quello di «competente di saperi». Funzione docente e ruolo di educatore/educatrice compongono una visione unitaria, in cui relazione educativa, gestione democratica-

ca dei processi e co-costruzione del sapere concorrono ad articolare la medesima professionalità docente.

Il gruppo docente si configura in tal modo come un gruppo di 'artigiani esperti' del produrre cultura, con sfaccettature diverse ma guardando in modo integrato agli stessi oggetti, non settorializzando conoscenze e discipline prematuramente; un gruppo sede di scelte collegiali e corresponsabili.

Del resto il profilo professionale che finora emergeva dai documenti programmatici della scuola di base degli ultimi anni (Nuovi programmi della scuola elementare del 1985, Orientamenti della scuola dell'infanzia del 1991) era di una figura adulta flessibile in costante atteggiamento sperimentale e di ricerca: **un insegnante ricercatore**, che sperimenta sul terreno della didattica ordinaria le possibilità offerte dall'architettura pedagogica dell'autonomia *funzionale* e *didattica*.

Un insegnante ricercatore che fa riferimento alla «premessa forte» dell'art. 6 del Regolamento dell'autonomia: *l'autonomia di ricerca, sperimentazione, sviluppo*. Essa conferisce reale spessore culturale alle prestazioni professionali senza che queste diventino *routine*.

Di certo, l'insegnante-ricercatore, in quanto tale deve poter fare riferimento ad una **comunità scientifica**: questa comunità scientifica è da costruire, valorizzando le buone pratiche delle scuole, assicurando una rete di informazione/documentazione/confronto.

Il rapporto di reciprocità tra i modelli teorici di riferimento e le pratiche che li sperimentano è per noi il «nucleo» della deontologia professionale poiché realizza la «riflessività» sul fare.

L'associazionismo professionale ha dato nel corso degli anni contributi importanti, pur mantenendo chiari ruoli e funzioni. Questa dimensione si pone come un necessario correttivo al senso di dipendenza che la «scuola degli adempimenti» ha per decenni praticato, tendendo a ridurre l'insegnante a esecutore di programmi piuttosto che a professionista competente che esercita una delicata funzione di mediazione tra saperi formalizzati, stili cognitivi di ciascuno e diverse identità all'interno del gruppo di apprendimento.

Le associazioni, per loro storia, contribuiscono a costruire un'identità collettiva basata sul pluralismo delle scelte, sulla rielaborazione della propria storia, sul confronto mai autoreferenziale, come dimostrano i rapporti ed i progetti interassociativi.

Esse potranno dare un contributo qualificante se continueranno ad essere riconosciute come «ambienti professionali» che favoriscono la ricerca, la riflessione e l'elaborazione e come interlocutori di un partnerariato competente e di lunga esperienza.

TRA LEGGE, CONTRATTO e CODICE DEONTOLOGICO: *il PUNTO di VISTA dei SINDACATI della SCUOLA*

ENRICO PANINI, SEGRETARIO GENERALE
CGIL SCUOLA

Da alcuni mesi il dibattito sulla scuola è di nuovo attraversato da un grumo di problemi che ruota attorno a: contrattazione, stato giuridico, rappresentatività, codice deontologico.

Temi non nuovi. Su alcuni di essi l'organizzazione che rappresento è impegnata da tempo. Penso, al riguardo, al tema del codice deontologico, questione che noi abbiamo iniziato ad affrontare già nella seconda metà degli anni Ottanta.

C'è un elemento che caratterizza, diversamente dal passato, questa fase della discussione. Esso è rappresentato, per molti soggetti, dall'esplicito tentativo di limitare le prerogative che la legge attribuisce alla contrattazione. Tant'è che gli altri temi vengono spesso piegati a questo fine.

La recente vicenda contrattuale è emblematica: per lunghi mesi si è tentato di imporre la riduzione ai minimi termini della contrattazione. Per quanto riguarda il livello di scuola, si è più volte proposto la cancellazione della contrattazione integrativa fra dirigente scolastico ed RSU relativa alle risorse economiche, volendone assegnare l'autonoma attribuzione direttamente al dirigente. Analogo orientamento si è cercato di imporre per quanto riguarda altre materie. Che questo tentativo non potesse che fallire è testimoniato dal fatto che le attuali leggi dello Stato, in materia di contrattazione, prescrivono ben altro da quello che si sarebbe voluto imporre nel contratto scuola. Inoltre, in coerenza con il quadro legislativo che ho richiamato, il Governo stesso si era impegnato autorevolmente alla vigilia dei rinnovi contrattuali pubblici in tutt'altra direzione. Ma tant'è: si è cercato di far andare le cose in altro modo.

La CGIL Scuola ritiene che la contrattazione fra ARAN e sindacati rappresentativi debba disciplinare tutti gli aspetti che riguardano il rapporto di lavoro. Sono, in buona sostanza, le attuali materie. Siamo contrari ad ogni ingerenza della contrattazione nell'autonoma sfera professionale del personale della scuola. La dimensione privatistica delle norme che regolano il rapporto di lavoro e la dimensione

professionale (intesa come determinazione individuale e/o collegiale) sono aspetti che si intrecciano ma che attengono ad ambiti separati ed autonomi.

Riteniamo sbagliata ogni previsione di stato giuridico del personale della scuola. Non affermo ciò per la scarsa credibilità della dimensione salvifica che ormai si attribuisce a questa operazione (dai salari europei, alla vera valorizzazione, alla libertà), che impegna solo chi utilizza queste argomentazioni, ma per ragioni squisitamente di merito.

Non ci piace il nome, legato alla cultura impiegatizia degli anni Cinquanta-Settanta, quando il datore di lavoro pubblico prevaleva in tutto rispetto ai diritti del dipendente. Non ci convince che aspetti fondamentali del rapporto di lavoro vengano trasferiti alla potestà della legge o ad atti autonomi del Ministero. Siamo contrari all'introduzione di ogni forma di subordinazione degli insegnanti e non cambia il senso dell'ipotesi di stato giuridico il fatto che si auspichino forme di coinvolgimento o che vengano istituiti organi elettivi espressione della categoria.

L'autonomia professionale è fondamentale e la sua dialettica si sviluppa nelle sedi collegiali di autogoverno delle scuole autonome.

Il rapporto di lavoro è materia di contratti stipulati con soggetti rappresentativi. La costituzione di organizzazioni è libera e, per quanto mi riguarda, sempre benvenuta. Il loro peso, però, non può che essere determinato dalla rilevazione del consenso (deleghe e voti) espresso da chi si intende rappresentare. È un meccanismo preciso, inoppugnabile e consente di evitare scorciatoie di qualsiasi tipo.

DANIELA COLTURANI, SEGRETARIA GENERALE CISL SCUOLA

Sul tema della formazione dei docenti esprimo il pensiero della CISL Scuola considerando l'intreccio propostoci di tre elementi essenziali: legge di riforma, contratto e codice deontologico degli insegnanti (da costruire).

L'art. 5 della legge di riforma tratta della formazione degli insegnanti e al p. 1 lett. g di quella specifica in servizio.

Il capitolo VI del testo della pre-intesa sul nuovo contratto riguarda la formazione e l'art. 61 si riferisce specificamente alla formazione in servizio. La formazione viene considerata quale «leva strategica fondamentale per lo sviluppo professionale del personale, per il necessario sostegno agli obiettivi di cambiamento, per una efficace politica di sviluppo di risorse umane...».

Il codice deontologico dovrà trattare del diritto-dovere alla formazione, nella ferma convinzione che una libera professione o meglio una professione libera, quale è quella degli insegnanti, la si esercita nell'assoluto impegno a renderla sempre più qualificata e nell'assunzione di precise responsabilità.

La legge di riforma pone non pochi problemi, anche in materia di formazione dei docenti, avendo essa fatto segnare una assoluta discontinuità rispetto alla situazione pregressa: per ingegneria, per percorsi differenziati, per ingressi anticipati, per scelte precoci, per strutturazione dei percorsi istruzione-formazione, per l'impianto nuovo dei curricula.

Emergono una nuova identità ed un nuovo profilo del docente e le previste funzioni di supporto, di tutorato e di coordinamento esigono modalità e tempi di

formazione sulle cui procedure occorre attivare, perché vi siano corrette relazioni sindacali, un urgente confronto.

Vanno calcolate le ricadute sulla qualità dell'insegnamento e dell'offerta formativa, provocate dai nuovi profili professionali introdotti, evitando soprattutto che si delinei una gerarchia nell'esercizio della funzione docente, che ostacolerebbe lo spirito cooperativo nella gestione della scuola dell'autonomia.

La contrattazione ed il confronto a tutti i livelli, così come previsto dal nuovo contratto, saranno una garanzia per evitare ulteriori stati di malessere di tanti lavoratori della scuola, e conseguentemente della scuola stessa, che mal sopportano decisioni calate dall'alto, come finora è avvenuto.

L'aver difeso, nel testo della pre-intesa per il nuovo contratto, tutto il complesso delle relazioni sindacali dalle iniziali proposte dell'amministrazione, tese a ridimensionarle drasticamente, è già di per sé un ottimo risultato oltre che una sicura garanzia.

Non nascondo, però, la preoccupazione della mia organizzazione nel constatare che la smania dell'avvio della riforma, tra l'altro in assenza dell'approvazione di un decreto attuativo, ci ha visto finora esclusi da un confronto e già assistiamo ad iniziative di formazione in atto, prive di consenso e di contributi.

Sul comma specifico della legge di riforma – art. 5, p. 1 lett. g – sulla formazione in servizio degli insegnanti, sono note le nostre riserve sulla piena delega all'università in materia di iniziative per la formazione degli insegnanti perché alla scuola, in questo articolo della legge, non viene riservato un ruolo interattivo e da protagonista.

Il contratto nella sua formulazione pone interessanti correttivi e consente alle scuole la titolarità della programmazione delle iniziative e altro dato interessante è che la distribuzione delle risorse disponibili avviene privilegiando le scuole: il 60% ad esse, il 20% al MIUR e l'altro 20% all'amministrazione periferica.

Infine, la prospettiva di un codice deontologico che non deve essere uno strumento minaccioso da brandire contro il sindacato.

Ritengo che in esso importante dovrà essere lo spazio riferito al diritto-dovere alla formazione nell'esercizio di una professione libera. Non c'è chi non veda la stretta colleganza tra istanze etiche di una professione e l'habitat in cui questa si esercita. Un dovere ha necessità di essere osservato nel presupposto dell'esistenza di condizioni decenti del contesto lavorativo: all'esercizio della responsabilità, all'osservanza leale e assoluta delle norme, all'impegno per una migliore qualità della prestazione deve fare riscontro il riconoscimento di un ruolo e di una professione finora scarsamente considerata e poco valorizzata e non solo dal punto di vista economico.

Infine non c'è chi non veda lo stretto collegamento tra dettato di un codice deontologico e profilo di uno stato giuridico dei docenti, materia non sottraibile al confronto con il sindacato. Si aggiunga la considerazione che uno stato giuridico non prescinde da una idea precisa del profilo di una professione strettamente legata alle condizioni storiche in cui questa si esplica. Il ruolo del sindacato punta a migliorare tali condizioni.

La CISL Scuola, per cultura, per il suo essere un sindacato confederale, non contrasterà l'avvio di una definizione del codice, purché vi sia un tavolo di confronto e di concertazione, ravvisando ragioni e finalità fondate. Un tale obiettivo lo perseguirà con volontà sicuramente più cristalline di tanti suoi nuovi e presuntuosi sostenitori, nella consapevolezza che nessuno potrà saltare a piedi pari, con il codice deontologico, la questione della rappresentatività e della tutela degli insegnanti.

MASSIMO DI MENNA, SEGRETARIO GENERALE

UIL SCUOLA

Di tanto in tanto vengono prospettati interventi legislativi sullo stato giuridico degli insegnanti.

Ciò, nel modo in cui viene annunciato, sembra voler liberare la funzione docente da eccessivi vincoli.

Talvolta si arriva a sostenere che il lavoro di insegnante è più vicino al concetto di libera professione che al lavoro dipendente.

Poi torna il silenzio, e non sembrano arrivare effetti salvifici. La ragione, a mio parere, è semplice: connesso alla funzione pubblica della scuola statale, è il fatto che gli insegnanti siano dipendenti dello Stato, cioè della «struttura» che eroga la retribuzione.

Soprattutto, tale Stato è garanzia della libertà di insegnamento, e quindi di una scuola garante della istruzione per tutti.

Per tale ragione, come prevede la legge, e ciò a me pare ovvio, il rapporto di lavoro, quindi anche la definizione di diritti e doveri, è regolato dal contratto collettivo nazionale, e dai successivi contratti integrativi.

La legge, come prevede la riforma, prevede l'istituzione di nuove «figure» necessarie al buon funzionamento della scuola.

Certo i contratti possono essere «buoni» o meno «buoni», ma ciò dipende in genere da quanto il Governo, il Parlamento destina come risorse finanziarie alla valorizzazione professionale.

Insomma non siamo molto lontani dall'assunto: buoni stipendi, insegnanti soddisfatti, esiti di qualità.

C'è poi da dire che i tanti processi innovativi che stanno accompagnando la scuola italiana richiedono contratti coerenti con l'innovazione. In tale contesto a me pare che l'aspetto più delicato e da definire sia quello connesso ad un efficace sistema di valutazione, che sia insieme supporto alla funzione docente, e verifica degli esiti, senza essere sanzionatorio.

L'esigenza di una scuola di qualità è fortemente sentita dagli insegnanti. Questo è il versante su cui la politica si deve misurare.

Nella società moderna, il processo delle conoscenze rappresenta la vera ricchezza, e la valorizzazione degli insegnanti richiede investimenti, certezza nell'approccio riformista, efficace sistema di valutazione.

In questo ambito l'azione riformista che a mio parere il sindacato deve sviluppare, potrà esercitarsi nella funzione propria, quella contrattuale che è chiamata a trovare sintesi tra condivisione, innovazione, riconoscimento del lavoro.

FEDELE RICCIATO, SEGRETARIO GENERALE

SNALS CONFESAL

L'attuale stato giuridico dei docenti sembra configurarsi come una sorta di «combinazione» tra norme di natura privatistica e norme di natura pubblicistica. Vige, pertanto, una situazione di confusione che potrà essere superata a condizione che

la funzione docente sia riconosciuta per la destinazione di scopo che la sostanza. Risulterà allora evidente che la libertà di insegnamento è coesistente allo stato giuridico del docente e che l'etica professionale degli insegnanti discende direttamente, e senza alcuna intermediazione, dalle finalità che il sistema dell'istruzione persegue per dettato costituzionale.

Un eventuale codice deontologico non riveste, dunque, alcuna legittimazione né sul piano strettamente giuridico, né su quello sociale.

L'etica della responsabilità che indirizza comportamenti e decisioni degli insegnanti in ambito educativo e formativo trova, infatti, radicamento nella funzione e non certo nella professionalità. E questo, sia perché la professionalità non è fonte di valori, sia perché non porta in sé la natura vincolante del diritto di ciascuno e di tutti a fruire di una scuola libera, laica e pluralista.

Lo SNALS non può quindi che stigmatizzare la pretesa di quanti, nel ritenere che la professionalità sia identificabile con lo status della docenza, assimilano gli insegnanti a liberi professionisti ed ipotizzano organismi di autogoverno di chiara ispirazione corporativa, senza per questo rendersi conto che, mentre per i liberi professionisti vale il vincolo contrattuale con l'utenza, gli insegnanti trovano nella libertà di insegnamento i termini della propria deontologia professionale.

Certo, la professionalità che oggi si chiede ai docenti è complessa ed articolata: nella scuola dell'autonomia, infatti, il piano dell'offerta formativa assume una specifica valenza progettuale ed i docenti sono chiamati ad acquisire conoscenze e competenze sul piano dell'organizzazione dei servizi, della programmazione didattica, della personalizzazione dei piani di studio, dell'attività di ricerca e di sperimentazione.

Eppure, non c'è scuola senza la pratica di un dialogo franco e costruttivo che veda docenti ed alunni interessati alla costruzione di nuovi paradigmi culturali con i quali interpretare le dinamiche socio-culturali del nostro tempo, così come non c'è educazione se non matura dentro di noi il dovere di decidere per il futuro nel rispetto della libertà di ciascuno.

Educare alla libertà, praticare la ricerca, trasmettere la curiosità, ricondurre ai perenni valori l'umana conoscenza, riscoprire nel presente le umane tracce del passato: sono queste le finalità che assicurano all'insegnamento natura etica, valenza sociale e prospettiva culturale.

Ed a queste finalità guardiamo, perché la professionalità dei docenti continui ad essere strumento utile ai fini della piena realizzazione della persona, così come l'etica della responsabilità impone.

SERAFINA GNECH, RESPONSABILE DEL CENTRO STUDI GILDA

«Tra legge, contratto e codice deontologico.» Un trinomio stimolante e difficile che richiede di procedere con ordine. Qual è la situazione al momento attuale? Abbiamo la legge, che definisce la Funzione Docente come «splicazione essenziale dell'attività di trasmissione della cultura, di contributo all'elaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità» (D.Lgs. 395/94). Abbiamo poi il contratto che di certo non tra-

duce tutto ciò nella dimensione dell'essere e dell'operare dentro la scuola. A meno che non facciamo nostro quel concetto di «tutto culturale» che conferisce ad un top griffato un valore artistico pari a quello di un buon romanzo. Abbiamo poi codici vari ed uno studio governativo che si è prudentemente posto come lavoro prope-deutico. C'è, nel complesso, un'etica sociale debole, sulla quale si è innestata la strumentalizzazione politica del contratto delle OOSS tradizionali. Organizzazioni che hanno, diciamo, modellato il volto della scuola sulla falsariga di generici servizi tesi unicamente alla soddisfazione del cliente diretto. Cosa che non è della scuola che, se ha un cliente diretto: lo studente, ne ha pure uno indiretto: la società e non può sempre assicurare la soddisfazione immediata del primo se non danneggiando il secondo. La dicotomia fra le due fonti: la fonte normativa, con la sua concezione del docente intellettuale, e la fonte pattizia, con la sua concezione del docente operatore, rende difficoltoso l'approdo ad un codice. A meno che la dicotomia non nasconda una convergenza reale, come ci suggerirebbero gli eventi...

Il problema è complesso.

Lo si dirime se si ha un nucleo importante che informa il pensare e l'operare e se intorno ad esso si costruiscono percorsi coerenti.

È fuor di dubbio che sta al legislatore «leggere» e «codificare» il mandato che la società affida al docente. E sta pure al legislatore creare le condizioni per l'espletamento (se vogliamo futuri cittadini liberi e critici la libertà di insegnamento riamane intoccabile). Diciamo: è fuor di dubbio. Per noi. Per la GILDA. La logica che sta passando non è però quella del lavoro su mandato (concezione professionale) ma del lavoro su commissione (concezione impiegatizio-esecutiva). Con l'emergere dei genitori in qualità di committenti. Sotto il manto di un'apparente democraticità (Popper avrebbe molto da dire) si configura ora una scuola in cui la soddisfazione di studenti e genitori viene contrabbandata con l'espletamento di un mandato sociale. Ma solo alla chiarezza sul «mandato» può coniugarsi chiarezza sulla «responsabilità». Responsabilità che non si esplica nel successo formativo garantito (deformazione mercantile) ma nell'impegno del docente che *ricosca il mandato ed in esso si riconosca*.

Possiamo immaginare le forze politiche impegnate sul fronte del mandato sociale e le forze professionali – noi stessi e il Consiglio Superiore della Docenza di cui auspichiamo la nascita – impegnate sull'altro, ma possiamo – vogliamo – anche immaginare che sia possibile un dialogo concreto. Quello che è certo, comunque, è che il contratto – e questo a maggior ragione in questa fase di svolta verso il decentramento – non può essere il luogo delle scelte politiche generali sulla scuola ma quello in cui si contratta sulla concretezza delle scelte derivate e del vivere, all'interno di una visione politica che non può essere funzionale né al sindacato né ai partiti, ma alla scuola e soprattutto alla società.

GIORGIO REMBADO

ANP

È un segno dei tempi – e non è un segno incoraggiante – che ci si interroghi oggi con tanta frequenza intorno alla professionalità degli insegnanti ed alle strategie per (ri)costruirla. In un contesto civile *normale*, questa è una questione che non si

dovrebbe mai porre, perché il compito che la comunità affida alla scuola deve fondarsi su un rapporto di assoluta fiducia. Se coloro che sono custodi del compito non sono al di sopra di ogni sospetto circa l' idoneità a svolgerlo o la condivisione dei principi, è lo stesso patto sociale e generazionale che diviene a rischio. Mai come in questo caso viene da chiedersi: *quis custodiet custodes?*

Quanto agli strumenti di cui si discute – legge, contratto, codice deontologico – essi non sono alternativi fra loro, ma complementari; nel senso che sarebbe illusorio pensare di affrontare il problema sotto un unico aspetto.

Negli ultimi dieci anni, lo strumento unico di governo del personale è stato di fatto il contratto, salutato a suo tempo come un passo risolutivo verso l'efficienza e l'efficacia delle pubbliche amministrazioni. Alla luce dell'esperienza, va riconosciuto che quegli entusiasmi erano prematuri: un contratto dopo l'altro, abbiamo assistito all'affievolirsi della distinzione fra ciò che dovrebbe essere di interesse pubblico e ciò che legittimamente appartiene alla sfera del privato. La bozza di contratto 2002-2005 – con le sue molteplici incursioni in materie che sono riserva di legge – è illuminante al riguardo.

Questa constatazione non può legittimare una nostalgia pura e semplice dello *status giuridico*, cioè del contratto imposto per legge ai lavoratori. Si tratta di distinguere gli ambiti con maggior chiarezza di quanto sia stato fatto fino ad oggi. Le finalità del servizio, i livelli di prestazione, le garanzie di qualità – e quindi i doveri che ne discendono per i dipendenti – dovrebbero rimanere, o piuttosto ritornare, nella sfera della decisione legislativa, in quanto attengono agli obblighi che lo Stato ha verso i cittadini. Ma il rapporto di lavoro all'interno di un servizio pubblico è composto di molti elementi: ci sono le contropartite retributive per il lavoro prestato, ci sono le tutele per i lavoratori in ordine a particolari situazioni che potrebbero verificarsi; ma ci sono anche le necessità di gestione e di organizzazione del servizio, che non possono essere minutamente regolate dalla norma e che appartengono alle competenze del dirigente.

E ci sono – e proprio in questo ambito non possono essere trascurate – le questioni di ordine etico, collegate non all'adempimento esecutivo, ma al coinvolgimento attivo dei docenti nelle finalità di sistema ed alla garanzia, per la comunità, che sia rispondente alle attese il sistema di valori, impliciti ed espliciti, che viene trasmesso insieme con le conoscenze, magari soltanto attraverso l'esempio e la coerente osservanza di condivisi principi deontologici. Tali questioni finiscono fatalmente con l'intrecciarsi con la sfera della libertà d'opinione e con quella della libertà didattica.

Il rischio esiste: ma non può giustificare la rimozione del problema. Basti pensare che un codice deontologico vige per altre categorie, di cui non è meno delicato o problematico salvaguardare l'etica professionale: si veda per tutti l'esempio dei medici. Piuttosto, varrà la pena di ricordare che l'elaborazione e la gestione concreta di questi codici sono dovunque affidate agli ordini professionali: e che niente di simile esiste finora per quanto riguarda i docenti. Motivo di più per affrontare da subito in tutte le sedi – come l'ANP per parte sua ha già fatto – la questione di un riconoscimento, anche formale, dell'esistenza e del ruolo delle *alte professionalità docenti* della scuola.

ANNALI 2003
XLXIX ANNO DI PUBBLICAZIONE
DELL'ISTRUZIONE N° 1/2
1/2 **Documenti**

Dal CONTRATTO COLLETTIVO NAZIONALE *del* COMPARTO SCUOLA – 2002-05

ART. 9 - Misure incentivanti per progetti relativi alle aree a rischio, a forte processo immigratorio e contro l'emarginazione scolastica (artt. 11 e 47 del CCNL 26-5-1999)

1. Il MIUR, in tempi utili per l'inizio dell'anno scolastico, suddivide annualmente tra le Direzioni scolastiche regionali le risorse, già stanziati dal precedente CCNL e dal precedente CCNI, per le scuole delle aree a rischio ed a forte processo immigratorio, utilizzando indicatori di carattere sociale e di disagio economico e dandone informazione preventiva alle OOSS.

2. Ogni direttore regionale stipulerà apposito contratto integrativo regionale con le OOSS firmatarie del presente CCNL per indicare i criteri di accesso delle scuole al fondo predetto, la durata dei progetti, gli obiettivi di lotta all'emarginazione scolastica da conseguire e i sistemi di rilevazione dei risultati da comunicare al MIUR e alle OOSS, favorendo la pluralità e la diffusione delle esperienze sul territorio.

3. Le scuole, con riferimento allo specifico contesto territoriale di rischio, accedono ai fondi in questione anche consorziandosi in rete, e comunque privilegiando la dimen-

sione territoriale dell'area. A tal fine saranno elaborati progetti finalizzati al recupero dell'insuccesso scolastico anche con l'ampliamento dell'offerta formativa, che la Direzione generale regionale finanzia nell'ambito di quanto previsto dall'anzidetto contratto integrativo regionale.

4. I compensi per il personale coinvolto nelle attività di cui al presente articolo saranno definiti in sede di contrattazione d'istituto, sulla base dei criteri generali assunti in sede di contrattazione regionale.

ART. 23 - Area docenti e contratto individuale di lavoro

(art. 18 e art. 38, commi 1 e 2, del CCNL 4-8-1995)

1. Il personale docente ed educativo degli istituti e scuole di ogni ordine e grado, delle istituzioni educative e degli istituti e scuole speciali statali, è collocato nella distinta area professionale del personale docente.

2. Rientrano in tale area i docenti della scuola dell'infanzia; i docenti della scuola elementare; i docenti della scuola media; i docenti della scuola secondaria superiore diplomati e laureati; il personale educativo

dei convitti e degli educandati femminili; gli assistenti delle scuole speciali statali.

3. I rapporti individuali di lavoro a tempo indeterminato o determinato del personale docente ed educativo degli istituti e scuole statali di ogni ordine e grado, sono costituiti e regolati da contratti individuali, nel rispetto delle disposizioni di legge, della normativa comunitaria e del contratto collettivo nazionale vigente.

4. Nel contratto di lavoro individuale, per il quale è richiesta la forma scritta, sono, comunque, indicati:

- a) tipologia del rapporto di lavoro;
- b) data di inizio del rapporto di lavoro;
- c) data di cessazione del rapporto di lavoro per il personale a tempo determinato;
- d) qualifica di inquadramento professionale e livello retributivo iniziale;
- e) compiti e mansioni corrispondenti alla qualifica di assunzione;
- f) durata del periodo di prova, per il personale a tempo indeterminato;
- g) sede di prima destinazione, ancorché provvisoria, dell'attività lavorativa.

5. Il contratto individuale specifica le cause che ne costituiscono condizioni risolutive e specifica, altresì, che il rapporto di lavoro è regolato dalla disciplina del presente CCNL. È comunque causa di risoluzione del contratto l'annullamento della procedura di reclutamento che ne costituisce il presupposto.

6. L'assunzione può avvenire con rapporto di lavoro a tempo pieno o a tempo parziale. In quest'ultimo caso, il contratto individuale di cui al comma 4 indica anche l'articolazione dell'orario di lavoro.

ART. 24 - Funzione docente

(art. 38, comma 3, del CCNL 4/8/1995 ed art. 23 del CCNL 26/5/1999)

1. La funzione docente realizza il processo di insegnamento/apprendimento volto a promuovere lo sviluppo umano, culturale, civile e professionale degli alunni, sulla base

delle finalità e degli obiettivi previsti dagli ordinamenti scolastici definiti per i vari ordini e gradi dell'istruzione.

2. La funzione docente si fonda sull'autonomia culturale e professionale dei docenti; essa si esplica nelle attività individuali e collegiali e nella partecipazione alle attività di aggiornamento e formazione in servizio.

3. In attuazione dell'autonomia scolastica i docenti, nelle attività collegiali, elaborano, attuano e verificano, per gli aspetti pedagogico-didattici, il piano dell'offerta formativa, adattandone l'articolazione alle differenziate esigenze degli alunni e tenendo conto del contesto socio-economico di riferimento.

ART. 25 - Profilo professionale docente

(art. 23 del CCNL 26/5/1999)

1. Il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica. I contenuti della prestazione professionale del personale docente si definiscono nel quadro degli obiettivi generali perseguiti dal sistema nazionale di istruzione e nel rispetto degli indirizzi delineati nel piano dell'offerta formativa della scuola.

ART. 26 - Attività di insegnamento

(art. 41 del CCNL 4/8/1995, interpretazione autentica in data 17/9/1997 dell'art. 41 anzidetto ed art. 24 del CCNL 26/5/1999)

1. Le istituzioni scolastiche adottano ogni modalità organizzativa che sia espressione di autonomia progettuale e sia coerente con gli obiettivi generali e specifici di ciascun

tipo e indirizzo di studio, curando la promozione e il sostegno dei processi innovativi e il miglioramento dell'offerta formativa.

2. Nel rispetto della libertà d'insegnamento, i competenti organi delle istituzioni scolastiche regolano lo svolgimento delle attività didattiche nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni. A tal fine possono adottare le forme di flessibilità previste dal regolamento sulla autonomia didattica ed organizzativa delle istituzioni scolastiche di cui all'art. 21 della legge n. 59 del 15 marzo 1997 – e, in particolare, dell'art. 4 dello stesso regolamento –, tenendo conto della disciplina contrattuale.

3. Gli obblighi di lavoro del personale docente sono correlati e funzionali alle esigenze come indicato al comma 2.

4. Gli obblighi di lavoro del personale docente sono articolati in attività di insegnamento ed in attività funzionali alla prestazione di insegnamento.

Prima dell'inizio delle lezioni, il dirigente scolastico predispone, sulla base delle eventuali proposte degli organi collegiali, il piano annuale delle attività e i conseguenti impegni del personale docente che possono prevedere attività aggiuntive. Il piano, comprensivo degli impegni di lavoro, è deliberato dal collegio dei docenti nel quadro della programmazione dell'azione educativa e con la stessa procedura è modificato, nel corso dell'anno scolastico, per far fronte a nuove esigenze.

5. L'attività di insegnamento si svolge in 25 ore settimanali nella scuola dell'infanzia, in 22 ore settimanali nella scuola elementare e in 18 ore settimanali nelle scuole e istituti d'istruzione secondaria ed artistica, distribuite in non meno di cinque giornate settimanali. Alle 22 ore settimanali di insegnamento stabilite per gli insegnanti elementari, vanno aggiunte 2 ore da dedicare, anche in modo flessibile e su base plurisettimanale, alla programmazione didattica da attuarsi in incontri collegiali dei docenti interessati, in tempi

non coincidenti con l'orario delle lezioni. Nell'ambito delle 22 ore d'insegnamento, la quota oraria eventualmente eccedente l'attività frontale e di assistenza alla mensa viene destinata, previa programmazione, ad attività di arricchimento dell'offerta formativa e di recupero individualizzato o per gruppi ristretti di alunni con ritardo nei processi di apprendimento, anche con riferimento ad alunni stranieri, in particolare provenienti da Paesi extracomunitari. Nel caso in cui il collegio dei docenti non abbia effettuato tale programmazione o non abbia impegnato totalmente la quota oraria eccedente l'attività frontale di assistenza alla mensa, tali ore saranno destinate per supplenze in sostituzione di docenti assenti fino ad un massimo di cinque giorni nell'ambito del plesso di servizio.

6. Negli istituti e scuole di istruzione secondaria, ivi compresi i licei artistici e gli istituti d'arte, i docenti, il cui orario di cattedra sia inferiore alle 18 ore settimanali, sono tenuti al completamento dell'orario di insegnamento da realizzarsi mediante la copertura di ore di insegnamento disponibili in classi collaterali non utilizzate per la costituzione di cattedre orario, in interventi didattici ed educativi integrativi, con particolare riguardo, per la scuola dell'obbligo, alle finalità indicate al comma 2, nonché mediante l'utilizzazione in eventuali supplenze e, in mancanza, rimanendo a disposizione anche per attività parascolastiche ed interscolastiche.

7. Al di fuori dei casi previsti dal comma successivo, qualunque riduzione della durata dell'unità oraria di lezione ne comporta il recupero nell'ambito delle attività didattiche programmate dall'istituzione scolastica. La relativa delibera viene assunta dal collegio dei docenti.

8. Per quanto attiene la riduzione dell'ora di lezione per cause di forza maggiore determinate da motivi estranei alla didattica, la materia resta regolata dalle circolari ministeriali n. 243 del 22/9/1979 e n. 192 del

3/7/1980 nonché dalle ulteriori circolari in materia che le hanno confermate. La relativa delibera viene assunta dal consiglio di circolo o d'istituto.

9. L'orario di insegnamento, anche con riferimento al completamento dell'orario d'obbligo, può essere articolato, sulla base della pianificazione annuale delle attività e nelle forme previste dai vigenti ordinamenti, in maniera flessibile e su base plurisettimanale, in misura, di norma, non eccedente le quattro ore.

10. Per il personale insegnante che opera per la vigilanza e l'assistenza degli alunni durante il servizio di mensa il tempo impiegato nelle predette attività rientra a tutti gli effetti nell'orario di attività didattica.

ART. 27 - Attività funzionali all'insegnamento

(art. 42 del CCNL 4/8/1995 ed art. 24, comma 5 del CCNL 26/5/1999)

1. L'attività funzionale all'insegnamento è costituita da ogni impegno inerente alla funzione docente previsto dai diversi ordinamenti scolastici. Essa comprende tutte le attività, anche a carattere collegiale, di programmazione, progettazione, ricerca, valutazione, documentazione, aggiornamento e formazione, compresa la preparazione dei lavori degli organi collegiali, la partecipazione alle riunioni e l'attuazione delle delibere adottate dai predetti organi.

2. Tra gli adempimenti individuali dovuti rientrano le attività relative:

a) alla preparazione delle lezioni e delle esercitazioni;

b) alla correzione degli elaborati;

c) ai rapporti individuali con le famiglie.

3. Le attività di carattere collegiale riguardanti tutti i docenti sono costituite da:

a) partecipazione alle riunioni del Collegio dei docenti, ivi compresa l'attività di programmazione e verifica di inizio e fine

anno e l'informazione alle famiglie sui risultati degli scrutini trimestrali, quadrimestrali e finali e sull'andamento delle attività educative nelle scuole materne e nelle istituzioni educative, per un totale di 40 ore annue;

b) la partecipazione alle attività collegiali dei consigli di classe, di interclasse, di intersezione. Gli obblighi relativi a queste attività sono programmati secondo criteri stabiliti dal collegio dei docenti; nella programmazione occorrerà tener conto degli oneri di servizio degli insegnanti con un numero di classi superiore a sei in modo da prevedere di massima un impegno non superiore alle quaranta ore annue;

c) lo svolgimento degli scrutini e degli esami, compresa la compilazione degli atti relativi alla valutazione.

4. Per assicurare un rapporto efficace con le famiglie e gli studenti, in relazione alle diverse modalità organizzative del servizio, il consiglio d'istituto sulla base delle proposte del collegio dei docenti definisce le modalità e i criteri per lo svolgimento dei rapporti con le famiglie e gli studenti, assicurando la concreta accessibilità al servizio, pur compatibilmente con le esigenze di funzionamento dell'istituto e prevedendo idonei strumenti di comunicazione tra istituto e famiglie.

5. Per assicurare l'accoglienza e la vigilanza degli alunni, gli insegnanti sono tenuti a trovarsi in classe 5 minuti prima dell'inizio delle lezioni e ad assistere all'uscita degli alunni medesimi.

ART. 28 - Attività aggiuntive e ore eccedenti

(Art. 25 del CCNL 26/5/1999, art. 70 CCNL 4/8/1995, art. 30, 31 e 32 CCNI 31/8/1999)

1. Le attività aggiuntive e le ore eccedenti d'insegnamento restano disciplinate dalla legislazione e dalle norme contrattuali, nazionali e integrative, attualmente vigenti all'atto delle stipula del presente CCNL.

2. Presso l'ARAN verrà avviata, entro 30 giorni dalla sottoscrizione definitiva del presente CCNL, un'apposita sequenza contrattuale tra ARAN e OOSS firmatarie del presente CCNL per procedere al riesame e all'omogeneizzazione della materia.

ART. 29 - Ampliamento dell'offerta formativa e prestazioni professionali (art. 26 del CCNL 26/5/1999)

1. I docenti, in coerenza con gli obiettivi di ampliamento dell'offerta formativa delle singole istituzioni scolastiche, possono svolgere attività didattiche rivolte al pubblico anche di adulti, in relazione alle esigenze formative provenienti dal territorio, con esclusione degli alunni delle proprie classi, per quanto riguarda le materie di insegnamento comprese nel curriculum scolastico. Le relative deliberazioni dei competenti organi collegiali dovranno puntualmente regolamentare lo svolgimento di tali attività, precisando anche il regime delle responsabilità.

ART. 30 - Funzioni strumentali al piano dell'offerta formativa (art. 28 del CCNL 26/5/1999)

1. Per la realizzazione delle finalità istituzionali della scuola in regime di autonomia, la risorsa fondamentale è costituita dal patrimonio professionale dei docenti, da valorizzare per la realizzazione e la gestione del piano dell'offerta formativa dell'istituto e per la realizzazione di progetti formativi d'intesa con enti ed istituzioni esterni alla scuola. Le risorse utilizzabili, per le funzioni strumentali, a livello di ciascuna istituzione scolastica, sono quelle complessivamente spettanti, nell'anno scolastico 2002-03, sulla base dell'applicazione dell'art. 37 del CCNL del 31/08/99 e sono annualmente assegnate dal MIUR.

2. Tali funzioni strumentali sono identificate con delibera del collegio dei docenti in coerenza con il piano dell'offerta formativa che, contestualmente, ne definisce criteri di attribuzione, numero e destinatari. Le stesse non possono comportare esoneri totali dall'insegnamento e i relativi compensi sono definiti dalla contrattazione d'istituto.

3. Le scuole invieranno tempestivamente al Direttore generale regionale competente schede informative aggiornate in ordine alla quantità e alla tipologia degli incarichi conferiti, e ciò allo scopo di effettuarne il monitoraggio.

4. Le istituzioni scolastiche possono, nel caso in cui non attivino le funzioni strumentali nell'anno di assegnazione delle relative risorse, utilizzare le stesse nell'anno scolastico successivo, con la stessa finalità.

ART. 31 - Attività di collaborazione con il dirigente scolastico

1. Ai sensi dell'art. 25, comma 5, del D.Lgs. n. 165/2001, in attesa che i connessi aspetti retributivi vengano opportunamente regolamentati attraverso gli idonei strumenti normativi, il dirigente scolastico può avvalersi, nello svolgimento delle proprie funzioni organizzative ed amministrative, di docenti da lui individuati ai quali possono essere delegati specifici compiti. Tali collaborazioni sono riferibili a due unità di personale docente retribuibili, in sede di contrattazione d'istituto, con i finanziamenti a carico del fondo per le attività aggiuntive previste per le collaborazioni col dirigente scolastico di cui all'art. 86, comma 2, lettera e.

ART. 32 - Collaborazioni plurime (art. 27 del CCNL 26-5-1999)

1. I docenti possono prestare la propria collaborazione ad altre scuole statali che, per la

realizzazione di specifici progetti deliberati dai competenti organi, abbiano necessità di disporre di particolari competenze professionali non presenti nel corpo docente dell'istituzione scolastica. Tale collaborazione non comporta oneri anche parziali dall'insegnamento nelle scuole di titolarità o di servizio ed è autorizzata dal dirigente scolastico della scuola di appartenenza.

ART. 33 - Contratti a tempo determinato per il personale in servizio

1. Ad integrazione di quanto previsto dall'art. 26, il personale docente può accettare, nell'ambito del comparto scuola, rapporti di lavoro a tempo determinato in un diverso ordine o grado d'istruzione, o per altra classe di concorso, purché di durata non inferiore ad un anno, mantenendo senza assegni, complessivamente per tre anni, la titolarità del proprio posto.

2. L'accettazione dell'incarico comporta l'applicazione della relativa disciplina prevista dal presente CCNL per il personale assunto a tempo determinato.

ART. 38 - Personale impegnato in attività di educazione degli adulti ed in altre tipologie di attività didattica

(art. 39 del CCNL 26-5-1999)

1. Sono destinatari del presente articolo i docenti che operano nei centri territoriali permanenti, nei corsi serali della scuola secondaria superiore, nelle scuole presso gli ospedali e gli istituti penitenziari.

Considerata la specificità professionale che contraddistingue il settore dell'educazione degli adulti, si stabilisce che:

a) deve essere assicurata la precedenza nelle operazioni di mobilità a domanda o d'ufficio

per analoga tipologia per chi abbia maturato esperienza nel settore o abbia frequentato specifici percorsi di formazione in ingresso;

b) in sede di piano nazionale di aggiornamento saranno annualmente definiti risorse e interventi formativi mirati agli obiettivi dell'educazione degli adulti;

c) secondo cadenze determinate in sede locale, può essere prevista la convocazione di conferenze di servizio che devono vedere il coinvolgimento dei docenti del settore quale sede di proposta per la definizione del piano di formazione in servizio, nonché di specifiche iniziative per i docenti assegnati per la prima volta a questo settore;

d) l'articolazione dell'orario di rapporto con l'utenza dei docenti in servizio presso i centri territoriali permanenti è definita in base alla programmazione annuale dell'attività e all'articolazione flessibile su base annuale. Nelle funzioni di competenza dei docenti all'interno dell'orario di rapporto con l'utenza si debbono considerare le attività di accoglienza e ascolto, nonché quelle di analisi dei bisogni dei singoli utenti. Per le attività funzionali alla prestazione dell'insegnamento si fa riferimento a quanto stabilito dal precedente art. 27;

e) la contrattazione integrativa regionale sull'utilizzazione del personale disciplina le possibili utilizzazioni sia in corsi ospedalieri sia in classi ordinarie, anche al fine di individuare scuole polo che assicurino l'attività educativa in un certo numero di ospedali. Al personale è garantita la tutela sanitaria a livello di informazione, di prevenzione e controllo sulla base di intese con l'autorità sanitaria promosse dall'autorità scolastica;

f) nelle scuole carcerarie è garantita la tutela sanitaria a livello di informazione, di prevenzione e controllo, ivi compresa la possibilità per docenti di accedere ai presidi medici, sulla base di intese con le autorità competenti promosse dall'autorità scolastica;

g) la contrattazione integrativa regionale riguarderà anche il personale di cui al presen-

te articolo, con particolare riguardo alla specificità delle tematiche relative al settore, anche in riferimento ai processi di innovazione in corso e in considerazione dell'espansione quantitativa e qualitativa del settore. In sede di contrattazione integrativa regionale sarà prevista una specifica ed autonoma destinazione di risorse per il personale impegnato nel settore.

ART. 39 - Docenti che operano nell'ambito dei corsi di laurea in Scienze della formazione primaria e di scuole di specializzazione per l'insegnamento nelle scuole secondarie

(art. 26 sequenza 24/2/2000)

1. In sede di redazione dell'orario di servizio scolastico si terrà conto dell'esigenza di consentire la presenza nella sede universitaria dei docenti con compiti di supervisione del tirocinio e di coordinamento del medesimo con altre attività didattiche nell'ambito dei corsi di laurea in Scienze della formazione primaria e di scuole di specializzazione per l'insegnamento nelle scuole secondarie.

ART. 40 - Servizio prestato dai docenti per progetti concordati con le università

(art. 27 sequenza 24/2/2000)

1. Ove si stipulino convenzioni tra università, Direzioni generali regionali e scuole per progetti relativi all'orientamento universitario ed al recupero dei fuori corso universitari, ai docenti coinvolti in detti progetti dovrà essere rilasciata idonea certificazione dell'attività svolta.

2. Su tali convenzioni il Direttore generale regionale fornisce alle OOSS informazione preventiva.

3. Le Università potranno avvalersi di personale docente per il raggiungimento di specifiche finalità.

4. Nelle ipotesi del presente articolo i docenti interessati potranno porsi o in aspettativa non retribuita o in part-time annuale, o svolgere queste attività in aggiunta agli obblighi ordinari di servizio, previa autorizzazione del Dirigente scolastico.

ART. 41 - Modalità di svolgimento delle attività di tirocinio didattico presso le sedi scolastiche e delle funzioni di supporto dell'attività scolastica

(art. 28 sequenza 24/2/2000)

1. Lo studente universitario in tirocinio si configura come una risorsa per la scuola che lo accoglie.

2. Esso non deve essere utilizzato per coprire spezzoni di cattedre o attività aggiuntive.

3. Lo studente universitario in tirocinio partecipa alle attività collegiali e al/ai consigli della classe cui si appoggia e alle eventuali attività extracurricolari, quando previsto dal relativo programma di tirocinio, che vanno computate all'interno delle ore di tirocinio.

4. Al docente tutor, sono riconosciute le ore di lavoro aggiuntivo anche con modalità forfettaria ivi comprese le attività di raccordo con i docenti universitari o con i supervisor per i progetti di tirocinio; dei predetti impegni si terrà conto in sede di redazione dell'orario di servizio.

ART. 61 - Formazione in servizio

(art. 12 del CCNL 26/05/1999)

1. Nell'ambito dei processi di riforma e di innovazione nella scuola e nelle istituzioni educative, la formazione costituisce una leva strategica fondamentale per lo sviluppo professionale del personale, per il necessario

sostegno agli obiettivi di cambiamento, per una efficace politica di sviluppo delle risorse umane attraverso qualificate iniziative di prima formazione e di formazione in servizio, di mobilità, riqualificazione e riconversione professionale, nonché di interventi formativi finalizzati a specifiche esigenze. La formazione si realizza anche attraverso strumenti che consentono l'accesso a percorsi universitari, per favorire l'arricchimento e la mobilità professionale mediante percorsi brevi finalizzati ad integrare il piano di studi con discipline coerenti con le nuove classi di concorso e con profili considerati necessari secondo le norme vigenti. Entro il 31 gennaio di ciascun anno il MIUR emana apposita direttiva, nel quadro delle modalità di cui all'art. 3, comma 1, in cui sono definiti gli obiettivi formativi assunti come prioritari con particolare riguardo:

- ai processi di innovazione in atto;
- al potenziamento e al miglioramento della qualità professionale;
- al potenziamento dell'offerta formativa nel territorio con particolare riguardo alla prevenzione dell'insuccesso scolastico e al recupero degli abbandoni, nonché all'esigenza di formazione continua degli adulti;
- ai supporti dei processi di riqualificazione dei docenti e di valorizzazione delle professionalità ATA;
- all'introduzione e alla valorizzazione dell'autoaggiornamento.

2. Per garantire le attività formative di cui al presente articolo l'amministrazione utilizza tutte le risorse disponibili, nonché le risorse allo scopo previste da specifiche norme di legge o da norme comunitarie. Le somme destinate alla formazione e non spese nell'esercizio finanziario di riferimento sono vincolate al riutilizzo nell'esercizio successivo con la stessa destinazione. In via prioritaria si dovranno assicurare alle istituzioni scolastiche opportuni finanziamenti per la partecipazione del personale in servizio ad iniziative di formazione deliberate dal collegio dei docenti, necessarie per una

qualificata risposta alle esigenze derivanti dal piano dell'offerta formativa.

ART. 62 - Fruizione del diritto alla formazione

(Art. 13 del CCNL 26/05/1999)

1. La partecipazione ad attività di formazione e di aggiornamento costituisce un diritto per il personale in quanto funzionale alla piena realizzazione e allo sviluppo delle proprie professionalità.

2. Le iniziative formative, ordinariamente, si svolgono fuori dell'orario di insegnamento.

3. Il personale che partecipa ai corsi di formazione organizzati dall'amministrazione a livello centrale o periferico o dalle istituzioni scolastiche è considerato in servizio a tutti gli effetti. Qualora i corsi si svolgano fuori sede, la partecipazione ad essi comporta, ove spettante, il trattamento di missione e il rimborso delle spese di viaggio.

4. Il personale amministrativo, tecnico e ausiliario, può partecipare, previa autorizzazione del capo d'istituto, in relazione alle esigenze di funzionamento del servizio, ad iniziative o di aggiornamento organizzate dall'amministrazione o svolte dall'Università, IRRE o da enti accreditati. La partecipazione alle iniziative di aggiornamento avviene nel limite delle ore necessarie alla realizzazione del processo formativo, da utilizzare prioritariamente in relazione all'attuazione dei profili professionali. In quest'ultimo caso il numero di ore può essere aumentato secondo le esigenze.

5. Gli insegnanti hanno diritto alla fruizione di cinque giorni nel corso dell'anno scolastico per la partecipazione a iniziative di formazione con l'esonero dal servizio e con sostituzione ai sensi della normativa sulle supplenze brevi vigente nei diversi gradi scolastici. Con le medesime modalità, e nel medesimo limite di 5 giorni, hanno diritto a partecipare ad attività musicali ed artistiche,

a titolo di formazione, gli insegnanti di strumento musicale e di materie artistiche.

6. Il dirigente scolastico assicura, nelle forme e in misura compatibile con la qualità del servizio, un'articolazione flessibile dell'orario di lavoro per consentire la partecipazione a iniziative di formazione anche in aggiunta a quanto stabilito dal precedente comma 5.

7. Le stesse opportunità, fruizione dei cinque giorni e/o adattamento dell'orario di lavoro, devono essere offerte al personale docente che partecipa in qualità di formatore, esperto e animatore ad iniziative di formazione. Le predette opportunità di fruizione di cinque giorni per la partecipazione ad iniziative di formazione come docente o come discente non sono cumulabili. Il completamento della laurea e l'iscrizione a corsi di laurea per gli insegnanti in servizio nelle scuole dell'infanzia ed elementari hanno un carattere di priorità.

8. La formazione dei docenti si realizza anche mediante l'accesso a percorsi universitari brevi finalizzati all'integrazione dei piani di studio in coerenza con esigenze derivanti dalle modifiche delle classi di corso e degli ambiti disciplinari.

9. Il Ministero ricercherà tutte le utili convergenze con la Conferenza dei Rettori delle Università Italiane per favorire l'accesso al personale interessato, ivi compreso il riconoscimento dei crediti formativi.

10. I criteri per la fruizione dei permessi per il diritto allo studio, sono definiti nell'ambito della contrattazione decentrata presso gli uffici scolastici regionali.

11. All'interno delle singole scuole, per il personale in servizio, iscritto ai corsi di laurea, a corsi di perfezionamento o a scuole di specializzazione, con particolare riferimento ai corsi utili alla mobilità professionale, alla riconversione e al reimpiego, il dirigente scolastico, nei limiti di compatibilità con la qualità del servizio, garantisce che siano previste modalità specifiche di articolazione dell'orario di lavoro.

12. Per garantire efficacia nei processi di crescita professionale e personalizzare i percorsi

formativi saranno favorite le iniziative che fanno ricorso alla formazione a distanza, all'apprendimento in rete e all'autoaggiornamento, con la previsione anche di particolari forme di attestazione e di verifica delle competenze.

13. A livello di singola scuola il dirigente scolastico fornisce un'informazione preventiva sull'attuazione dei criteri di fruizione dei permessi per l'aggiornamento.

ART. 63 - Livelli di attività

(art. 8 del CCNL 31/08/1999)

1. Alle istituzioni scolastiche singole, in rete o consorziate, compete la programmazione delle iniziative di formazione, riferite anche ai contenuti disciplinari dell'insegnamento, funzionali al POF, individuate sia direttamente sia all'interno dell'offerta disponibile sul territorio, ferma restando la possibilità dell'autoaggiornamento.

2. L'amministrazione scolastica periferica garantisce servizi professionali di supporto alla progettualità delle scuole, azioni perquisitive e interventi legati a specificità territoriali e tipologie professionali.

3. All'amministrazione centrale competono gli interventi di interesse generale, soprattutto quelli che si rendono necessari per le innovazioni, sia di ordinamento sia curriculari, per l'anno di formazione, per i processi di mobilità e di riqualificazione e riconversione professionale, per la formazione finalizzata all'attuazione di specifici istituti contrattuali, nonché il coordinamento complessivo degli interventi.

ART. 64 - Criteri di ripartizione delle risorse finanziarie

(art. 10 del CCNL 31/08/1999)

1. Le risorse per la formazione del personale delle scuole disponibili nel bilancio del MIUR sono assegnate:

- per il 60% alle scuole in base al numero complessivo degli addetti, con successiva proporzionale ripartizione, a livello di singola istituzione scolastica, tra numero dei docenti e numero di personale ATA;
- per il 20% all'amministrazione periferica, in base al numero degli addetti nelle proprie istituzioni scolastiche, e comunque osservando il criterio proporzionale di cui al punto precedente;
- per il 20% all'amministrazione centrale.

ART. 65 - Il Piano annuale delle istituzioni scolastiche

(art. 13 del CCNL 31/08/1999)

1. In ogni istituzione scolastica ed educativa il Piano annuale delle attività di aggiornamento e formazione destinate ai docenti è deliberato dal Collegio coerentemente con gli obiettivi e i tempi del POF, considerando anche esigenze ed opzioni individuali.

Il Piano tiene conto dei contenuti della direttiva annuale del Ministro e si può avvalere delle offerte di formazione promosse dall'amministrazione centrale e periferica e/o da soggetti pubblici e privati qualificati o accreditati.

Il Piano si articola in iniziative:

- promosse prioritariamente dall'amministrazione;
- progettate dalla scuola autonomamente o consorziata in rete, anche in collaborazione con gli IRRE, con l'università (anche in regime di convenzione), con le associazioni professionali qualificate, con gli istituti di ricerca e con gli enti accreditati.

ART. 66 - I soggetti che offrono formazione

(art. 14 del CCNL 31/08/1999)

1. Le parti confermano il principio dell'accredito degli enti e delle agenzie per

la formazione del personale della scuola e delle istituzioni educative e del riconoscimento da parte dell'amministrazione delle iniziative di formazione.

2. Sono considerati soggetti qualificati per la formazione del personale della scuola le università, i consorzi universitari, interuniversitari, gli IRRE e gli istituti pubblici di ricerca. Il MIUR può riconoscere come soggetti qualificati associazioni professionali sulla base della vigente normativa.

3. Il Ministero, sulla base dei criteri sottoindicati e sentite le OOSS, definisce le procedure da seguire per l'accredito di soggetti – i soggetti qualificati di cui al precedente comma sono di per sé accreditati – per la realizzazione di progetti di interesse generale. I criteri di riferimento sono:

- la missione dell'ente o dell'agenzia tenendo conto delle finalità contenute nello statuto;
- l'attività svolta per lo sviluppo professionale del personale della scuola;
- l'esperienza accumulata nel campo della formazione;
- le capacità logistiche e la stabilità economica e finanziaria;
- l'attività di ricerca condotta e le iniziative di innovazione metodologica condotte nel settore specifico;
- il livello di professionalizzazione raggiunto, anche con riferimento a specifiche certificazioni e accreditamenti già avuti e alla differenza funzionale di compiti e di competenze;
- la padronanza di approcci innovativi, anche in relazione al monitoraggio e alla valutazione di impatto delle azioni di formazione;
- il ricorso alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione;
- la documentata conoscenza della natura e delle caratteristiche dei processi di sviluppo professionale del personale della scuola;

- la specifica competenza di campo in relazione alle aree progettuali di lavoro;
- la disponibilità a consentire il monitoraggio, l'ispezione e la valutazione delle singole azioni di formazione.

4. I soggetti qualificati di cui al comma 2 e i soggetti accreditati di cui al comma 3 possono accedere alle risorse destinate a progetti di interesse generale promossi dall'amministrazione.

5. Possono proporsi anche le istituzioni scolastiche, singole o in rete e/o in consorzio, sulla base di specifiche competenze e di adeguate infrastrutture.

6. La contrattazione decentrata regionale individua i criteri con cui i soggetti che offrono formazione partecipano ai progetti definiti a livello territoriale.

7. I soggetti qualificati, accreditati o proponenti corsi riconosciuti sono tenuti a fornire al sistema informativo l'informazione, secondo moduli standard che saranno definiti, relativa alle iniziative proposte al personale della scuola.

ART. 67 - Formazione in ingresso

(art. 15 del CCNL 31/08/1999)

1. Per i docenti a tempo indeterminato di nuova assunzione l'anno di formazione trova realizzazione attraverso specifici progetti contestualizzati, anche con la collaborazione di reti e/o consorzi di scuole.

2. L'impostazione delle attività tiene conto dell'esigenza di personalizzare i percorsi, di armonizzare la formazione sul lavoro - con il sostegno di tutor appositamente formati - e l'approfondimento teorico.

3. Nel corso dell'anno di formazione vengono create particolari opportunità opzionali per il miglioramento delle competenze tecnologiche e della conoscenza di lingue straniere, anche nella prospettiva dell'acquisizione di certificazioni internazionalmente riconosciute.

ART. 68 - Formazione per il personale delle scuole in aree a rischio o forte processo immigratorio, o frequentate da nomadi

(Art. 18 e 19 del CCNL 31/08/1999)

1. Per le scuole collocate nelle aree a rischio l'amministrazione promuove e sostiene iniziative di formazione in relazione agli obiettivi di prevenire la dispersione scolastica, di sviluppare la cultura della legalità, nonché di aumentare significativamente i livelli di successo scolastico, utilizzando metodi e tecniche di elevata efficacia, di formazione e di sostegno professionale facendo ricorso anche alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

2. Partecipano alle attività di formazione, in relazione ai progetti delle scuole coinvolte, gli insegnanti e il personale ATA. I corsi sono organizzati dalle scuole, singole o in rete, e si avvalgono della collaborazione di soggetti qualificati o accreditati, nonché della cooperazione di istituzioni ed enti presenti sul territorio.

3. Per gli insegnanti delle scuole collocate nelle aree a forte processo immigratorio, tenendo conto delle esperienze già realizzate l'amministrazione promuove l'organizzazione di seguenti attività formative:

- pronto intervento linguistico,
- corsi specifici sull'insegnamento della lingua italiana ad alunni ed adulti, di lingua nativa diversa dall'italiano,
- approfondimento delle tematiche dell'educazione interculturale,
- produzione e diffusione di materiali didattici.

4. A seguito di specifiche intese i corsi per l'insegnamento della lingua italiana ad allievi ed adulti, di lingua nativa diversa dall'italiano, possono anche essere offerti dalle Università come corsi di perfezionamento. Per la predisposizione di materiali per il pronto intervento linguistico e per la messa

a disposizione di risorse didattiche si fa ricorso alle tecnologie della comunicazione e dell'informazione.

5. Per l'impostazione e l'organizzazione delle attività le scuole e l'amministrazione si avvalgono della collaborazione di soggetti qualificati e/o accreditati, cooperano con le iniziative già realizzate o in corso da parte degli enti locali, delle associazioni espressione delle comunità di immigrati, delle organizzazioni non governative e delle associazioni di volontariato riconosciute.

ART. 69 - Formazione degli insegnanti che operano in settori particolari

(art. 20 del CCNL 31/08/1999)

1. Gli obiettivi delle iniziative di formazione finalizzata sono l'acquisizione e lo sviluppo di specifiche competenze per insegnanti che operano nei centri territoriali permanenti, nei corsi serali della scuola secondaria superiore, nelle sezioni presso gli ospedali e gli istituti penitenziari e l'attivazione delle condizioni per il pieno sviluppo delle politiche di formazione permanente. L'amministrazione garantisce che specifiche iniziative siano rivolte ai docenti che operano o che intendano operare in tali settori.

2. I corsi mirano a diffondere la conoscenza dei diversi contesti e processi di apprendimento, ad accrescere la familiarità con le metodologie attive di insegnamento, a sviluppare la padronanza delle strategie formative (modularità, riconoscimento dei crediti formativi e professionali, percorsi individuali di apprendimento, certificazione delle competenze).

3. In questa prospettiva il campo di azione potrà ampliarsi in relazione anche all'evoluzione dei processi di rinnovamento nel settore della formazione integrata e dei modelli di cooperazione tra l'istruzione e la formazione professionale.

4. Per il settore delle scuole negli ospedali e nelle scuole carcerarie degli istituti penitenziari il MIUR realizza le necessarie intese, con i Ministeri della Sanità e di Grazia e Giustizia, per la programmazione, l'organizzazione e la finalizzazione delle attività.

ALLEGATO 2

CODICE DI COMPORTAMENTO DEI DIPENDENTI DELLE PUBBLICHE AMMINISTRAZIONI

ART. 1

(Disposizioni di carattere generale)

1. I principi e i contenuti del presente codice costituiscono specificazioni esemplificative degli obblighi di diligenza, lealtà e imparzialità, che qualificano il corretto adempimento della prestazione lavorativa. I dipendenti pubblici – escluso il personale militare, quello della polizia di Stato ed il Corpo di polizia penitenziaria, nonché i componenti delle magistrature e dell'Avvocatura dello Stato – si impegnano ad osservarli all'atto dell'assunzione in servizio.

2. I contratti collettivi provvedono, a norma dell'art. 54, comma 3, del *decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165*, al coordinamento con le previsioni in materia di responsabilità disciplinare. Restano ferme le disposizioni riguardanti le altre forme di responsabilità dei pubblici dipendenti.

3. Le disposizioni che seguono trovano applicazione in tutti i casi in cui non siano applicabili norme di legge o di regolamento o comunque per i profili non diversamente disciplinati da leggi o regolamenti. Nel rispetto dei principi enunciati dall'art. 2, le previsioni degli articoli 3 e seguenti possono essere integrate e specificate dai codici adottati dalle singole amministrazioni ai sensi

dell'art. 54, comma 5, del *decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165*.

ART. 2 (Principi)

1. Il dipendente conforma la sua condotta al dovere costituzionale di servire esclusivamente la Nazione con disciplina ed onore e di rispettare i principi di buon andamento e imparzialità dell'amministrazione. Nell'espletamento dei propri compiti, il dipendente assicura il rispetto della legge e persegue esclusivamente l'interesse pubblico; ispira le proprie decisioni ed i propri comportamenti alla cura dell'interesse pubblico che gli è affidato.

2. Il dipendente mantiene una posizione di indipendenza, al fine di evitare di prendere decisioni o svolgere attività inerenti alle sue mansioni in situazioni, anche solo apparenti, di conflitto di interessi. Egli non svolge alcuna attività che contrasti con il corretto adempimento dei compiti d'ufficio e si impegna ad evitare situazioni e comportamenti che possano nuocere agli interessi o all'immagine della pubblica amministrazione.

3. Nel rispetto dell'orario di lavoro, il dipendente dedica la giusta quantità di tempo e di energie allo svolgimento delle proprie competenze, si impegna ad adempierle nel modo più semplice ed efficiente nell'interesse dei cittadini e assume le responsabilità connesse ai propri compiti.

4. Il dipendente usa e custodisce con cura i beni di cui dispone per ragioni di ufficio e non utilizza a fini privati le informazioni di cui dispone per ragioni di ufficio.

5. Il comportamento del dipendente deve essere tale da stabilire un rapporto di fiducia e collaborazione tra i cittadini e l'amministrazione. Nei rapporti con i cittadini, egli dimostra la massima disponibilità e non ne ostacola l'esercizio dei diritti. Favorisce l'accesso degli stessi alle informazioni a cui abbiano titolo e, nei limiti in cui ciò non sia vietato,

fornisce tutte le notizie e informazioni necessarie per valutare le decisioni dell'amministrazione e i comportamenti dei dipendenti.

6. Il dipendente limita gli adempimenti a carico dei cittadini e delle imprese a quelli indispensabili e applica ogni possibile misura di semplificazione dell'attività amministrativa, agevolando, comunque, lo svolgimento, da parte dei cittadini, delle attività loro consentite, o comunque non contrarie alle norme giuridiche in vigore.

7. Nello svolgimento dei propri compiti, il dipendente rispetta la distribuzione delle funzioni tra Stato ed enti territoriali. Nei limiti delle proprie competenze, favorisce l'esercizio delle funzioni e dei compiti da parte dell'autorità territorialmente competente e funzionalmente più vicina ai cittadini interessati.

ART. 3 (Regali e altre utilità)

1. Il dipendente non chiede, per sé o per altri, né accetta, neanche in occasione di festività, regali o altre utilità salvo quelli d'uso di modico valore, da soggetti che abbiano tratto o comunque possano trarre benefici da decisioni o attività inerenti all'ufficio.

2. Il dipendente non chiede, per sé o per altri, né accetta, regali o altre utilità da un subordinato o da suoi parenti entro il quarto grado. Il dipendente non offre regali o altre utilità ad un sovraordinato o a suoi parenti entro il quarto grado, o conviventi, salvo quelli d'uso di modico valore.

ART. 4 (Partecipazione ad associazioni e altre organizzazioni)

1. Nel rispetto della disciplina vigente del diritto di associazione, il dipendente comu-

nica al dirigente dell'ufficio la propria adesione ad associazioni ed organizzazioni, anche a carattere non riservato, i cui interessi siano coinvolti dallo svolgimento dell'attività dell'ufficio, salvo che si tratti di partiti politici o sindacati.

2. Il dipendente non costringe altri dipendenti ad aderire ad associazioni ed organizzazioni, né li induce a farlo promettendo vantaggi di carriera.

ART. 5

(Trasparenza negli interessi finanziari)

1. Il dipendente informa per iscritto il dirigente dell'ufficio di tutti i rapporti di collaborazione in qualunque modo retribuiti che egli abbia avuto nell'ultimo quinquennio, precisando:

a) se egli, o suoi parenti entro il quarto grado o conviventi, abbiano ancora rapporti finanziari con il soggetto con cui ha avuto i predetti rapporti di collaborazione;

b) se tali rapporti siano intercorsi o intercorrano con soggetti che abbiano interessi in attività o decisioni inerenti all'ufficio, limitatamente alle pratiche a lui affidate.

2. Il dirigente, prima di assumere le sue funzioni, comunica all'amministrazione le partecipazioni azionarie e gli altri interessi finanziari che possano porlo in conflitto di interessi con la funzione pubblica che svolge e dichiara se ha parenti entro il quarto grado o affini entro il secondo, o conviventi che esercitano attività politiche, professionali o economiche che li pongano in contatti frequenti con l'ufficio che egli dovrà dirigere o che siano coinvolte nelle decisioni o nelle attività inerenti all'ufficio. Su motivata richiesta del dirigente competente in materia di affari generali e personale, egli fornisce ulteriori informazioni sulla propria situazione patrimoniale e tributaria.

ART. 6

(Obbligo di astensione)

1. Il dipendente si astiene dal partecipare all'adozione di decisioni o ad attività che possano coinvolgere interessi propri ovvero: di suoi parenti entro il quarto grado o conviventi; di individui od organizzazioni con cui egli stesso o il coniuge abbia causa pendente o grave inimicizia o rapporti di credito o debito; di individui od organizzazioni di cui egli sia tutore, curatore, procuratore o agente; di enti, associazioni anche non riconosciute, comitati, società o stabilimenti di cui egli sia amministratore o gerente o dirigente. Il dipendente si astiene in ogni altro caso in cui esistano gravi ragioni di convenienza. Sull'astensione decide il dirigente dell'ufficio.

ART. 7

(Attività collaterali)

1. Il dipendente non accetta da soggetti diversi dall'amministrazione retribuzioni o altre utilità per prestazioni alle quali è tenuto per lo svolgimento dei propri compiti d'ufficio.

2. Il dipendente non accetta incarichi di collaborazione con individui od organizzazioni che abbiano, o abbiano avuto nel biennio precedente, un interesse economico in decisioni o attività inerenti all'ufficio.

3. Il dipendente non sollecita ai propri superiori il conferimento di incarichi remunerati.

ART. 8

(Imparzialità)

1. Il dipendente, nell'adempimento della prestazione lavorativa, assicura la parità di trattamento tra i cittadini che vengono in contatto con l'amministrazione da cui dipen-

de. A tal fine, egli non rifiuta né accorda ad alcuno prestazioni che siano normalmente accordate o rifiutate ad altri.

2. Il dipendente si attiene a corrette modalità di svolgimento dell'attività amministrativa di sua competenza, respingendo in particolare ogni illegittima pressione, ancorché esercitata dai suoi superiori.

ART. 9

(Comportamento nella vita sociale)

1. Il dipendente non sfrutta la posizione che ricopre nell'amministrazione per ottenere utilità che non gli spettino. Nei rapporti privati, in particolare con pubblici ufficiali nell'esercizio delle loro funzioni, non menziona né fa altrimenti intendere, di propria iniziativa, tale posizione, qualora ciò possa nuocere all'immagine dell'amministrazione.

ART. 10

(Comportamento in servizio)

1. Il dipendente, salvo giustificato motivo, non ritarda né affida ad altri dipendenti il compimento di attività o l'adozione di decisioni di propria spettanza.

2. Nel rispetto delle previsioni contrattuali, il dipendente limita le assenze dal luogo di lavoro a quelle strettamente necessarie.

3. Il dipendente non utilizza a fini privati materiale o attrezzature di cui dispone per ragioni di ufficio. Salvo casi d'urgenza, egli non utilizza le linee telefoniche dell'ufficio per esigenze personali. Il dipendente che dispone di mezzi di trasporto dell'amministrazione se ne serve per lo svolgimento dei suoi compiti d'ufficio e non vi trasporta abitualmente persone estranee all'amministrazione.

4. Il dipendente non accetta per uso personale, né detiene o gode a titolo perso-

nale, utilità spettanti all'acquirente, in relazione all'acquisto di beni o servizi per ragioni di ufficio.

ART. 11

(Rapporti con il pubblico)

1. Il dipendente in diretto rapporto con il pubblico presta adeguata attenzione alle domande di ciascuno e fornisce le spiegazioni che gli siano richieste in ordine al comportamento proprio e di altri dipendenti dell'ufficio. Nella trattazione delle pratiche egli rispetta l'ordine cronologico e non rifiuta prestazioni a cui sia tenuto motivando genericamente con la quantità di lavoro da svolgere o la mancanza di tempo a disposizione. Egli rispetta gli appuntamenti con i cittadini e risponde sollecitamente ai loro reclami.

2. Salvo il diritto di esprimere valutazioni e diffondere informazioni a tutela dei diritti sindacali e dei cittadini, il dipendente si astiene da dichiarazioni pubbliche che vadano a detrimento dell'immagine dell'amministrazione. Il dipendente tiene informato il dirigente dell'ufficio dei propri rapporti con gli organi di stampa.

3. Il dipendente non prende impegni né fa promesse in ordine a decisioni o azioni proprie o altrui inerenti all'ufficio, se ciò possa generare o confermare sfiducia nell'amministrazione o nella sua indipendenza ed imparzialità.

4. Nella redazione dei testi scritti e in tutte le altre comunicazioni il dipendente adotta un linguaggio chiaro e comprensibile.

5. Il dipendente che svolge la sua attività lavorativa in una amministrazione che fornisce servizi al pubblico si preoccupa del rispetto degli *standard* di qualità e di quantità fissati dall'amministrazione nelle apposite carte dei servizi. Egli si preoccupa di assicurare la continuità del servizio, di consentire agli utenti la scelta tra i diversi erogatori e di for-

nire loro informazioni sulle modalità di prestazione del servizio e sui livelli di qualità.

ART. 12 (Contratti)

1. Nella stipulazione di contratti per conto dell'amministrazione, il dipendente non ricorre a mediazione o ad altra opera di terzi, né corrisponde o promette ad alcuno utilità a titolo di intermediazione, né per facilitare o aver facilitato la conclusione o l'esecuzione del contratto.

2. Il dipendente non conclude, per conto dell'amministrazione, contratti di appalto, fornitura, servizio, finanziamento o assicurazione con imprese con le quali abbia stipulato contratti a titolo privato nel biennio pre-

cedente. Nel caso in cui l'amministrazione concluda contratti di appalto, fornitura, servizio, finanziamento o assicurazione, con imprese con le quali egli abbia concluso contratti a titolo privato nel biennio precedente, si astiene dal partecipare all'adozione delle decisioni ed alle attività relative all'esecuzione del contratto.

3. Il dipendente che stipula contratti a titolo privato con imprese con cui abbia concluso, nel biennio precedente, contratti di appalto, fornitura, servizio, finanziamento ed assicurazione, per conto dell'amministrazione, ne informa per iscritto il dirigente dell'ufficio.

4. Se nelle situazioni di cui ai commi 2 e 3 si trova il dirigente, questi informa per iscritto il dirigente competente in materia di affari generali e personale.

DIRETTIVA MINISTERIALE 7 APRILE 2003, N. 36, *sulla* FORMAZIONE

VISTO il Decreto Legislativo 30.03.2001, n. 165 «Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche», ed in particolare l'articolo 4 comma 1 lettera *b*;

VISTA la Legge 27 dicembre 2002, n. 289 recante le disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2003);

VISTA la Legge 27 dicembre 2002, n. 290, recante il bilancio di previsione dello Stato per l'anno 2003 e il bilancio pluriennale per il triennio 2003-2005;

VISTO il Decreto del Ministro dell'Economia e delle Finanze in data 31 dicembre 2002, con il quale sono state ripartite in capitoli le unità previsionali di base relative al bilancio di previsione per l'anno 2003;

VISTA la Legge 15 marzo 1997, n. 59 «Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa»;

VISTO il Decreto Legislativo 30 luglio 1999 n. 300 concernente la riforma dell'organizzazione del Governo, a norma dell'art. 11 della Legge 15 marzo 1997, n. 59;

VISTI i Decreti del Presidente della Repubblica 6 novembre 2000, n. 347 e 1° dicembre 1999, recanti norme di riorganizzazione del Ministero della Pubblica Istruzione e del Mi-

nistero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica;

VISTO il contratto collettivo nazionale di lavoro del comparto del personale della scuola, sottoscritto in data 26 maggio 1999 e in particolare l'art. 12, che prevede l'emanazione di una apposita direttiva sulla formazione e l'aggiornamento per ciascun anno finanziario sulla base della contrattazione integrativa a livello nazionale;

VISTO il contratto collettivo nazionale integrativo del comparto scuola per gli anni 1998-2001, sottoscritto in data 31 agosto 1999, ed in particolare l'art. 10 che fissa i criteri di ripartizione delle risorse finanziarie per la formazione del personale della scuola;

VISTO il contratto collettivo nazionale integrativo per il personale scolastico che opera all'estero, sottoscritto l'8 maggio 2001, ed in particolare l'art. 6;

VISTO il contratto integrativo annuale siglato in data 18 marzo 2003, concernente la formazione e l'aggiornamento del personale docente e ATA per l'esercizio finanziario 2003;

VISTA la Legge 18 dicembre 1997 n. 440 contenente disposizioni in materia di arricchimento dell'offerta formativa scolastica;

VISTA la Legge 10/03/2000 n. 62, recante norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione;

VISTA la Direttiva generale sull'azione amministrativa e sulla gestione per l'anno 2003 prot. n. 231/MR del 14 gennaio 2003;

VISTA la Direttiva n. 70 del 17/06/2002 concernente i criteri e le modalità per il rimborso delle spese di autoaggiornamento del personale docente;

CONSIDERATO che in data 12 marzo 2003 il Senato ha approvato in via definitiva il Disegno di legge recante delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale; CONSIDERATA l'importanza che riveste l'attività di formazione in servizio come strumento per l'incremento e il miglioramento continuo delle competenze professionali del personale docente e ATA anche in relazione all'attuazione degli istituti contrattuali in materia; RITENUTO che nell'attuale fase di progressivo consolidamento del processo di autonomia didattica, organizzativa, di ricerca e sviluppo e dei processi innovativi e di riforma l'aggiornamento e la formazione in servizio del personale docente e ATA rappresentano un insostituibile sostegno all'innovazione in corso e un investimento essenziale per elevare la qualità del sistema istruzione;

RITENUTO che le disposizioni della Direttiva devono fornire linee di indirizzo a tutti coloro che hanno responsabilità nel settore, tenendo conto che l'aggiornamento e la formazione in servizio impegnano, ai diversi livelli, in un quadro sistematico e coerente, le scuole dell'autonomia, gli uffici scolastici regionali e l'amministrazione centrale;

emana la seguente

DIRETTIVA

ART. 1

Campo di applicazione e criteri generali

La presente Direttiva definisce, sulla base del contratto integrativo nazionale stipulato

in data 18 marzo 2003, gli obiettivi formativi assunti come prioritari, per l'a.s. 2003/2004, per il personale docente, educativo, amministrativo, tecnico e ausiliario, la ripartizione delle risorse finanziarie disponibili per la formazione, il ruolo dei diversi livelli (scuole, uffici scolastici regionali, amministrazione centrale) nel perseguimento degli obiettivi formativi di sistema. Essa si iscrive nel quadro delle direttrici europee in materia di formazione in ingresso ed in servizio e fa propri gli obiettivi della Direttiva generale sull'azione amministrativa e sulla gestione del Ministero (14 gennaio 2003), tesa a promuovere lo sviluppo professionale del personale della scuola, funzionale alla progressiva valorizzazione dell'autonomia didattica, di ricerca e organizzativa delle singole istituzioni scolastiche, nonché a sostegno dei processi di innovazione e di riforma.

Per realizzare la massima coerenza e sinergia nella fase di radicale trasformazione delle scuole verso l'autonomia e verso il miglioramento dell'offerta formativa, le iniziative di formazione organizzate per il personale delle scuole statali sono aperte anche al personale delle scuole paritarie.

ART. 2

Risorse finanziarie

Le risorse complessive allo stato disponibili per la formazione, secondo i dati desunti dal bilancio, e tenendo conto dell'accantonamento di € 1.500.000,00 (per € 1.200.000,00 accantonati sui fondi assegnati agli uffici scolastici regionali – successiva lettera *a* – e per € 300.000,00 accantonati sui fondi assegnati sul cap. 1227 al Dipartimento per lo Sviluppo dell'Istruzione – successiva lettera *b* – per i dirigenti scolastici, corrispondono a € 32.556.519,00 di cui:

a. € 28.239.519,00 già iscritti nei rispettivi capitoli degli uffici scolastici regiona-

li, di cui € 2.345.749,00 destinati ai docenti di sostegno;

- b. € 2.454.000,00 iscritti nel cap. 1.227 del Dipartimento per lo Sviluppo dell'Istruzione quale fondo per l'aggiornamento e la formazione del personale della scuola;
- c. € 1.863.000,00 di cui al cap. 1.751 del Servizio Affari Economici quale fondo per l'integrazione delle spese di formazione e aggiornamento del personale.

Con apposita direttiva si provvederà ad integrare le risorse disponibili per la formazione, di cui alla precedente lettera *a*, con gli eventuali stanziamenti provenienti dalla legge 440/97.

Le risorse sono così ripartite:

- 1. € 28.239.519,00 già iscritti nei capitoli di bilancio degli uffici scolastici regionali, di cui € 2.345.749,00, destinati ai docenti di sostegno, vengono attribuiti globalmente alle iniziative di formazione decise dalle istituzioni scolastiche, anche associate in rete, e dagli uffici scolastici regionali secondo i criteri di ripartizione fissati con la contrattazione regionale. Nell'ambito di tale ripartizione va altresì prevista la destinazione di finanziamenti specifici per il personale della scuola dell'infanzia e della scuola primaria impegnato nella fase di avvio della riforma.
- 2. € 2.454.000,00 destinati agli interventi finalizzati a livello nazionale di cui al successivo art. 3, lettera B.
- 3. La disponibilità di cui al cap. 1.751 di € 1.863.000,00 (fondo per l'integrazione delle spese di formazione e aggiornamento del personale) va ad aggiungersi ai finanziamenti già assegnati agli uffici scolastici regionali quale ristoro dei finanziamenti accantonati, a livello territoriale, per la formazione dei dirigenti scolastici (€ 1.200.000,00) nonché, per la parte residua (€ 663.000,00), per ulteriori iniziative di formazione secondo le priorità fissate dalla presente direttiva.

In sede di contrattazione integrativa regionale è definita la quota del fondo a disposizione degli uffici scolastici regionali, per un importo non inferiore al 10% dello stanziamento totale, ai sensi dell'art. 10 del CCNI 31 agosto 1999.

ART. 3

Obiettivi formativi prioritari

Per l'anno scolastico 2003/2004 gli obiettivi formativi prioritari sono recepiti dagli art. 2, 3 e 4 del Contratto collettivo integrativo annuale, citato in premessa, secondo la seguente articolazione:

A - Interventi a livello territoriale

Le risorse destinate alle istituzioni scolastiche sono finalizzate, tenendo conto del quadro delle riforme in atto, ai bisogni individuati nel piano dell'offerta formativa e costituiscono uno strumento essenziale per la soddisfazione delle esigenze formative del personale docente e del personale ATA, da inserire nel piano annuale, previsto dall'art. 13 del CCNI 31 agosto 1999, teso a sostenere la specifica identità di ciascuna scuola dell'autonomia e, per quanto riguarda il personale ATA, nel piano delle attività di cui all'art. 52, comma 10 del CCNI. Per la realizzazione delle iniziative di formazione si terrà conto delle specifiche modalità di prestazione del servizio del personale educativo. I finanziamenti assegnati alle istituzioni scolastiche possono essere utilizzati per finanziare attività di autoaggiornamento già deliberate secondo quanto definito dalla Direttiva n. 70 del 17/06/2002.

Per l'assegnazione dei finanziamenti alle scuole dovranno essere utilizzati parametri oggettivi, definiti in contrattazione decentrata regionale, che tengano conto della consistenza delle istituzioni scolastiche e del

numero degli operatori scolastici in servizio. In tale sede si potranno considerare, altresì, le diverse tipologie delle istituzioni scolastiche, la presenza di sezioni staccate o plessi, le reti di scuole e, all'interno di esse, quelle che svolgono ruolo di centro servizio o altre funzioni che richiedono interventi finanziari perequativi. La quota del fondo destinata dagli uffici scolastici regionali è finalizzata, prioritariamente, a concorrere alle azioni previste dall'art. 4 del citato contratto integrativo annuale sottoscritto il 18 marzo 2003, nonché a consentire lo svolgimento di autonome azioni, secondo l'ambito di competenza, in relazione alle medesime finalità.

Per il personale ATA si promuoverà un'attività di formazione adeguata alla differenziazione delle diverse funzioni previste dall'autonomia scolastica, dalle esigenze derivanti dal riordino dell'amministrazione e dalla attuazione degli istituti contrattuali. In sede di contrattazione regionale saranno definite le priorità di intervento a livello territoriale e la ripartizione delle risorse da destinare al personale ATA con riferimento anche alle attività di formazione in presenza promosse nell'ambito delle azioni nazionali.

B - Interventi finalizzati a livello nazionale

Le risorse a livello centrale, di cui al capitolo 1.227, saranno destinate prioritariamente, a norma dell'art. 4 del contratto integrativo annuale firmato il 18 marzo 2003, all'attuazione degli obblighi contrattuali e alle priorità indicate nella tabella *b* allegata alla Direttiva 74/2002 che, ad ogni buon fine, si elencano di seguito:

- interventi formativi sugli aspetti prioritari di natura metodologica, pedagogica, organizzativa e di ambito disciplinare specificamente connessi ai processi di riforma e di innovazione;

- iniziative nazionali per la riconversione e riqualificazione del personale docente con particolare riferimento al personale sovranumerario e agli ITP;
- interventi formativi per le funzioni del personale docente correlate all'attività progettuale e gestionale dell'autonomia;
- anno di formazione;
- progressione professionale e riconversione del personale ATA;
- iniziative di formazione per il personale all'estero;
- iniziative per la promozione, ricerca e diffusione di modelli innovativi di formazione e aggiornamento e per le iniziative di carattere nazionale di formazione a distanza;
- interventi per il contrasto al disagio giovanile e per l'educazione alla cittadinanza;
- interventi formativi a supporto degli esami di Stato;
- aggiornamento professionale dei docenti di religione cattolica;
- interventi formativi relativi agli IFTS e all'EDA;
- iniziative nazionali di coordinamento e monitoraggio per gli interventi formativi per lo sviluppo delle TIC;
- iniziative pilota in collaborazione con i Paesi dell'UE sullo sviluppo della professionalità docente anche in ambiente *e-learning*.

ART. 4

Collaborazioni

Gli interventi formativi saranno realizzati sulla base delle nuove relazioni tra i diversi soggetti istituzionali nell'ottica del decentramento istituzionale, con la collaborazione di università, enti di ricerca, IRRE, INDIRE, INVALSI, soggetti e associazioni accreditati e qualificati, singole scuole o reti di scuole.

L'elaborazione dei contenuti della formazione dovrà assicurare la qualità e la pertinenza con le funzioni del personale, da verificare anche attraverso specifiche azioni di monitoraggio. A norma della legge 14/01/1994, n. 20, la presente Direttiva sarà trasmessa alla Corte dei Conti per il

visto e la registrazione per il tramite dell'Ufficio Centrale di Bilancio.

IL MINISTRO
Letizia Moratti

BIBLIOGRAFIA

(a cura di Orazio Niceforo)

Questa bibliografia segnala testi di autori italiani, o tradotti in lingua italiana, specificamente dedicati all'analisi della professione docente, ed alcune altre pubblicazioni, di taglio più generale, che riservano però particolare attenzione alla figura e ai problemi degli insegnanti.

- G. ALLULLI, *Le misure della qualità. Un modello di valutazione della scuola dell'autonomia*, SEAM, Roma 2000.
- AA.VV., *Università e formazione degli insegnanti: non si parte da zero*, Forum Concured, Udine 2002.
- G. BALLANTI, *Il comportamento insegnante*, Armando, Roma 1975.
- M. BARBAGLI, M. DEI, *Le vestali della classe media*, il Mulino, Bologna 1969.
- G. BERTAGNA, *Cultura e pedagogia per la scuola di tutti*, La Scuola, Brescia 1992.
- G. BERTAGNA, «Pedagogia e formazione professionale dei docenti», in AA.VV., *Teorie pedagogiche e dimensioni professionali*, La Scuola, Brescia 1997.
- G. BERTAGNA - S. GOVI - M. PAVONE *Pof: autonomia delle scuole e offerta formativa*, La Scuola, Brescia 2001.
- N. BOTTANI, *Professoressa addio*, il Mulino, Bologna 1994.
- N. BOTTANI, *Insegnanti al timone?*, il Mulino, Bologna 2002.
- J. BRUNER, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1996, trad. it. 1997.
- F. BUTERA ET AL., *Organizzare le scuole nella società della conoscenza*, Carocci editore, Roma 2002.
- A. CAVALLI (a cura di), *Insegnare oggi. Primo rapporto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, il Mulino, Bologna 1992.
- A. CAVALLI (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana* il Mulino, Bologna 2000.
- A. CENERINI - R. DRAGO (a cura di), *Insegnanti professionisti. Standard professionali, carriera e Ordine degli insegnanti*, Erikson, Trento 2001.
- M. CORDA COSTA, *La formazione degli insegnanti*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1988.
- L. CORRADINI, ET AL., *Professione docente e autonomia delle scuole*, La Scuola, Brescia 2001.
- L. CORRADINI - W. FORNASE - S. POLI (a cura di), *Educazione alla convivenza civile. Educare, istruire, formare nella scuola italiana*, Armando, Roma 2003.
- G. DALLE FRATTE (a cura di), *La scuola e l'università nella formazione primaria degli insegnanti. Il tirocinio e il laboratorio*, F. Angeli, Milano 1998.
- G. DE LANDSHEERE, *La formazione degli insegnanti domani*, Armando, Roma 1976, trad. it. 1978.
- M. DI MAURO, *Comunicare bene per insegnare bene*, Armando, Roma 2002.
- C. FIORENTINI - C. MUGNAI, *La formazione degli insegnanti del duemila*, Le Monnier, Firenze 1993.
- L. FISCHER, *La questione docente*, CIRDA, Torino 1994.
- F. FOTI, ET AL., *Valutare gli insegnanti? Contenuti, metodi e risultati di un'esperienza di successo*, RCS-La Nuova Italia, Milano-Firenze 2002.
- F. FRABBONI, *La scuola ritrovata. Dalla scuola del banco alla scuola dell'offerta formativa*, Laterza, Bari 2002.
- L. GALLIANI - E. FELISATTI, *Maestri all'università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova*, Pensa, Lecce 2001.
- H. GARDNER, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1983, trad. it. 1987.
- M. GATTULLO, ET AL., *Dal sessantotto alla scuola. Giovani insegnanti tra conservazione e rinnovamento*, il Mulino, Bologna 1981.

- G. LUZZATTO, *Insegnare a insegnare*, Carocci, Roma 2001.
- U. MARGIOTTA (a cura di), *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*, Armando, Roma 1999.
- A.M. MARIANI, *Valutare gli insegnanti*, La Scuola, Brescia 1991.
- S. MEGHNAGI, ET AL., *Insegnanti: formazione iniziale e formazione continua*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1990.
- E. MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, R. Cortina, Milano 2000.
- E. MORIN, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, R. Cortina, Milano 2001.
- O. NICEFORO, G. BERTAGNA, *La scuola dell'Ulivo*, Risa, Roma 2001.
- OCSE, *Valutare l'insegnamento*, Armando, Roma 1994.
- A. PAJNO - G. CHIOSSO - G. BERTAGNA, *L'autonomia delle scuole*, La Scuola, Brescia 1997.
- G. PETTER, *Lavorare insieme nella scuola. Aspetti psicologici della collaborazione tra insegnanti*, La Nuova Italia, Firenze 1998.
- L. RIBOLZI, *Il sistema ingessato. Autonomia, scelta e qualità nella scuola italiana*, La Scuola, Brescia 1997.
- L. RIBOLZI (a cura di), *Formare gli insegnanti. Lineamenti di sociologia dell'educazione*, Carocci, Roma 2002.
- P. ROMEI, *Autonomia e progettualità*, La Nuova Italia, Firenze 1995.
- R. ROSENTHAL - L. JACOBSON, *Pigmaliione in classe. Aspettative degli insegnanti e sviluppo intellettuale degli allievi*, F. Angeli, Milano 1966, trad. it. 1972.
- M. ROTONDI, *Facilitare l'apprendere, modi e percorsi per una formazione di qualità*, F. Angeli, Milano 2001.
- A. SANTONI RUGIU, *Il professore nella scuola italiana*, La Nuova Italia, Firenze 1977.
- C. SCURATI (a cura di), *Valutare gli alunni, gli insegnanti, la scuola*, La Scuola, Brescia 1993.
- R. SIMONE, *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Bari 2000.
- M. URBANOWSKI - M. DWYER, *L'apprendimento nel tirocinio: una guida per supervisori e studenti*, Vita e pensiero, Milano 1995.
- B. VERTECCHI, *Decisione didattica e valutazione*, La Nuova Italia, Firenze 1993.
- A. VISALBERGHI, *Insegnare e apprendere. Un approccio evolutivo*, La Nuova Italia, Firenze 1988.
- C. VOLPI, *L'insegnante di oggi: quale futuro?*, Editoriale BM it., quaderno n. 1 di «Scuola Snals», Roma 1993.

ANNALI DELL'ISTRUZIONE

RIVISTA BIMESTRALE

A CURA DEL MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA

Direttore responsabile: ROBERTO PESENTI

Comitato tecnico scientifico: GIOVANNI BIONDI, PASQUALE CAPO, LUIGI CATALANO, PIER GIORGIO CATALDI, GIUSEPPE COSENTINO, SILVIO CRISCUOLI, MICHELE DIPACE, MARIO GIACOMO DUTTO, ANTONIO GIUNTA LA SPADA, ANTONIO LO BELLO, MARIOLINA MOIOLI, ALESSANDRO MUSUMECI, MARIA GRAZIA NARDIELLO, CATERINA PETRUZZI, ARMANDO PIETRELLA, DANIELA SALMINI, GIOVANNI TRAINITO, MAURO ZILLI, GIUSEPPE ZITO

Coordinamento editoriale: GAETANO SARDINI

Consulente editoriale: GINO BANTERLA

Articoli, lettere e proposte di contributi vanno indirizzati a: Annali dell'Istruzione, Periodici Le Monnier, piazza Borghese 3, 00186 Roma.

Posta elettronica: sdapi_redazione@annaliistruzione.it

Gli articoli, anche se non pubblicati, non si restituiscono

ANNALI DELL'ISTRUZIONE

a cura del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Rivista bimestrale

Condizioni di abbonamento 2003 (sei numeri per complessive pagine da 704 a 800)

— Annuale per l'Italia Euro 22,30

— Annuale per l'Estero Euro 32,60

Versamenti sul c/c postale N. 30896864 intestato a Periodici Le Monnier,

Via A. Meucci, 2 - 50015 Grassina (Firenze).

Garanzia di riservatezza per gli abbonati

Nel rispetto di quanto stabilito dalla Legge 675/96 «norme di tutela della privacy», l'editore garantisce la massima riservatezza dei dati forniti dagli abbonati che potranno richiedere gratuitamente la rettifica o la cancellazione scrivendo al responsabile dati dell'Edumond Le Monnier (Casella postale 202 - 50100 Firenze).

Le informazioni inserite nella banca dati elettronica Le Monnier verranno utilizzate per inviare agli abbonati aggiornamenti sulle iniziative della nostra casa editrice.

Registrazione presso il Tribunale di Firenze con decreto n. 2645 in data 28-2-1978

Tutti i diritti riservati

La Tipografica Varese S.p.A. - Stabilimento di Firenze - Dicembre 2003