

Il profilo professionale dell'insegnante della scuola dell'autonomia

Isabella Filippi e Piero Romei

1. Introduzione

Il problema non è nuovo, proprio per questo non è facile affrontarlo. Molto, e forse troppo, è stato detto e si continua a dire in proposito. A tutti i livelli, più o meno colti, pertinenti, approfonditi; per avanzare di volta in volta critiche, suggerimenti, proposte su come scegliere, formare, gestire il personale docente della scuola.

Insegnare è un lavoro denso di significati capaci di colpire e di mobilitare l'immaginario di ciascuno; chiunque sia stato a scuola – cioè, tutti – non può non reagire all'evocazione di una figura – l'insegnante – che nel bene e/o nel male, impersonata di volta in volta in modo diverso, poco o tanto ha inciso nel suo percorso di crescita. E ognuno a modo suo ne costruisce un idealtipo corrispondente con le sue personali esperienze.

2. Il Profilo Professionale dell'insegnante nella Scuola dell'Autonomia

Partiamo da questa considerazione: non si può fare formazione degli insegnanti senza fornire un modello di assetto e di funzionamento che consenta loro di collocarsi; senza dare le coordinate di riferimento per impostare la loro azione in modo appropriato e coerente con esse.

In questa logica per fare formazione occorre esplicitare il profilo professionale perseguito; per definire il profilo, occorre avere un'idea sufficientemente precisa del modello di scuola all'interno del quale esso deve essere messo in atto.

Sul piano logico-metodologico, questo significa linearizzare, cioè stabilire sequenze e nessi direzionali e causali definiti in un processo complesso e, come tale, circolare ed interconnesso. La consapevolezza dell'artificiosità dell'operazione effettuata suggerisce, mentre se ne accettano fino in fondo le implicazioni, di non dimenticare mai che si tratta comunque di una ipotesi di lavoro, per quanto strategicamente connotata; quindi di non rinunciare mai, nel corso dell'eventuale messa in atto, a raccogliere i segnali di ritorno dal contesto sollecitato dalla sperimentazione dell'ipotesi, per – se è il caso – integrarla, modificarla, farla crescere.

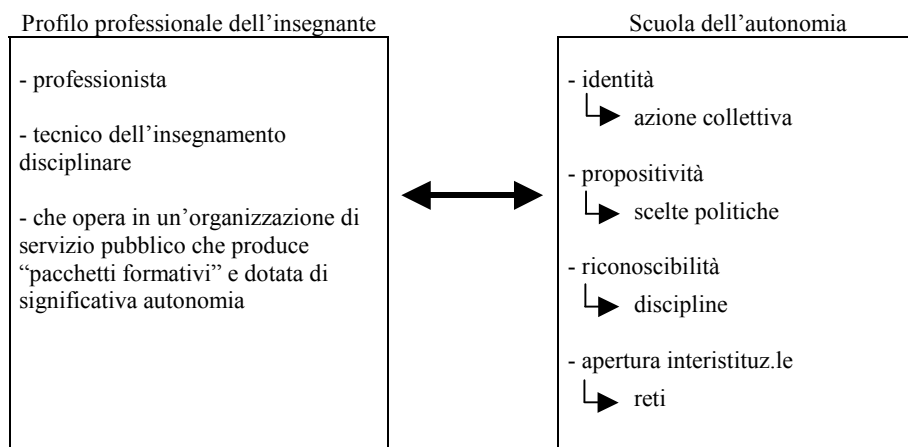
In ogni caso, l'impegno era di esporsi in una proposta chiara ed esplicita. La presa di posizione deve quindi essere determinata, e i dubbi concettuali e metodologici sospesi, almeno fino alle risultanze delle verifiche sperimentali.

Ricordiamo ancora una volta l'assunto di partenza che va ribadito, perché costituisce una sorta di postulato di fondo. Esso riguarda l'autonomia delle singole unità scolastiche intesa come processo irreversibile, ancorché tutto da consolidare. Riconosciuto come tale certamente in virtù delle norme (costituzionali) entrate in vigore, ma anche, e forse soprattutto per la natura stessa del fare scuola, che – al di là delle consapevolezze e delle intenzioni soggettive coerenti o contrastanti – o è fatta di esercizio continuo e connaturato di decisionalità progettuale, o non è.

Ma, come si è visto, l'autonomia va interpretata; tradotta cioè in modelli di attuazione dotati di senso, capaci di orientare l'azione concreta e costituisce il termine di riferimento per la formulazione di un'ipotesi di profilo professionale dell'insegnante coerente la stessa.

Ne ricordiamo le componenti essenziali, ed i rispettivi corollari: identità istituzionale, e conseguente necessità di azione collettiva e struttura formalizzata per la sua costruzione e consolidamento; propositività, e conseguente necessità di formulare scelte di priorità formative con valenza politica, che trovano concretizzazione nel POF come documento illustrativo dei prodotti ("pacchetti" formativi) offerti; riconoscibilità, e conseguente necessità di specificità imperniata sull'insegnamento, e sulla ricerca, disciplinare; apertura interistituzionale, e conseguente necessità di mettersi in gioco con altri attori all'interno di reti impegnate nella realizzazione di programmi di politica formativa integrata.

A fronte di esso, il profilo professionale dell'insegnante può essere delineato come quello di un **professionista tecnico dell'insegnamento disciplinare, che opera in un'organizzazione di servizio pubblico che produce "pacchetti formativi" dotata di autonomia.**



Lo schema mette in corrispondenza il profilo professionale così definito con il modello di autonomia assunto, e sottolinea il rinforzo reciproco inescapabile nel processo di attuazione.

Così come per il modello interpretativo dell'autonomia, gli elementi costitutivi del profilo, e le parole usate per delinearlo, vanno spiegate in modo argomentato al fine di giustificare non solo la scelta definitoria operata, ma cominciare ad individuare gli elementi sui quali costruire ipotesi di percorsi e di contenuti formativi.

Professionista

La logica probabilistica che presiede ai processi di insegnamento e di apprendimento, ed in particolare ai nessi causali congetturabili tra di essi, rende del tutto improponibile un approccio meramente esecutivo del lavoro dell'insegnante; è in lui che risiede la competenza tecnico-professionale che lo configura quale "lavoratore della conoscenza", e che si esplica attraverso l'esercizio di una (larga) discrezionalità decisionale in ordine ai contenuti e alle modalità delle sue prestazioni. Essa viene esercitata peraltro nell'ambito di valori deontologici che sono il portato dell'intera categoria professionale di appartenenza, prodotti e rinforzati dalle strutture associative che si pongono di fatto come potenti veicoli di socializzazione, mentre definiscono i limiti e orientano la direzione della decisionalità individuale. Ed anche le conoscenze e gli strumenti che utilizza sono un patrimonio frutto dell'esperienza capitalizzata non (solo) del singolo ma di una intera categoria professionale, della cui identità collettiva costituiscono, insieme ai valori di riferimento, un elemento portante.

Tuttavia l'insegnante non lavora da solo; non è un "libero professionista". Non gli si addicono dunque del tutto le definizioni classiche di quella peculiare figura; ne condivide gli essenziali tratti appena ricordati, che vale comunque la pena di riprendere e sottolineare. Come un professionista, l'insegnante lavora facendo continuamente scelte sulle priorità da perseguire e sulle ipotesi operative adatte a realizzarle; modulando tuttavia (non essendo "libero") gli spazi di totale autonomia e responsabilità personale non solo con i vincoli deontologici, ma anche con la necessità funzionale di mettere la propria capacità discrezionale al servizio di disegni di azione collettiva organizzativamente regolati all'interno di strutture istituzionali.

Tecnico dell'insegnamento

L'insegnamento non è (solo) estro e carisma. Le doti personali sono importanti, ma vanno ad arricchire con tratti di singolarità individuale un bagaglio di strumenti della tecnologia specificamente didattica ed educativa consolidata dall'esperienza professionale collettiva. La tecnologia è la grande trascurata nel mondo della scuola, totalmente affidata ai gusti e alle idiosincrasie (intellettuali, ma non solo) dei singoli docenti considerati e che si autopercepiscono come "artisti". Ma il professionista deve essere attrezzato con strumenti tecnici che lo mettano in condizioni di fornire prestazioni più

affidabili e più riproducibili, in vista della distribuzione in tempi lunghi e non in eventi puntuali delle prestazioni stesse, e della necessità di ripeterle più volte, in situazioni analoghe, con interlocutori animati da analoghe aspettative.

La tecnologia formativa è fatta di strumenti *hard* (strumenti materiali: supporti audiovisivi di diverso tipo, *computer*, aule) e *soft* (metodi didattici e approcci psicologici e pedagogici).

In questa logica, la pedagogia è la principale fonte di tecnologia formativa *soft*; a patto di considerare i diversi modelli di apprendimento e le proposte di insegnamento corrispondenti non come dogmi fra loro incompatibili e sui quali ingaggiare scontri frontali ma come ipotesi di lavoro alternative ma plausibili, di cui valutare l'applicabilità in relazione alle diverse situazioni contingenti.

Disciplinare

Un profilo da attribuire ad una figura professionale precisamente individuata ha senso, e ne rafforza l'identità, se ne coglie le specificità, cioè non solo la distintività rispetto a qualunque altra ma anche la non sostituibilità con nessun'altra. La competenza specifica, distintiva dell'insegnante e nella quale non è sostituibile è costituita dalle discipline. Tanti altri soggetti, a vario titolo ed in vari campi, possono rivendicare il ruolo di educatori; nessuno all'infuori degli insegnanti può farlo nel campo disciplinare. Il quale può, anzi deve, intervenire, com'è ovvio anche in altri ambiti d'azione formativa non disciplinare; ma ponendo sempre l'insegnamento delle discipline al primo posto nella scala delle sue priorità e dei criteri di finalizzazione delle diverse attività messe in atto. Discipline che, fatte oggetto di ricerca e rivisitazione (smontaggio-rimontaggio) sistematica in termini di riflessione sul valore aggiunto dei vari aspetti nozionistici e metodologici, sono al tempo stesso oggetto di insegnamento e terreno di esplorazione ed approfondimento delle tematiche trasversali più o meno grandi che di volta in volta emergono con urgenza talora drammatica nei contesti sociali in cui la scuola, e gli insegnanti, si trovano ad operare.

Che opera in un'organizzazione

Il lavoro dell'insegnante non si fa solo da soli. Quello dell'individualità è un momento importante ed imprescindibile, ma va coniugato con momenti altrettanto importanti e determinanti di azione collettiva, nei quali ciascuno mette la sua libertà – il suo essere professionista – al servizio di un disegno formativo complessivo che va al di là delle sue sole competenze, specialistiche quindi necessariamente settoriali; rispetto al quale è infondata la convinzione di autosufficienza su cui si basa implicitamente in gran parte la tradizionale deriva individualistica. I “miei ragazzi” sono in genere tali per almeno dieci insegnanti; la constatazione dell'unitarietà del destinatario suggerisce che la ricerca di momenti di coordinamento e integrazione sinergica delle singole prestazioni non è facoltativa, ma è un vero e proprio *must* etico e professionale. Il passaggio dalla mera collegialità all'azione collettiva; la valorizzazione dei colleghi come risorse; il collegamento con le componenti amministrative e tecniche che completano, rendendola materialmente possibile, l'attività scolastica; l'avvio della sperimentazione di modelli di assetto strutturale e di ruoli di coordinamento formalizzati sono – in coerenza con quanto argomentato in precedenza – i tratti caratteristici del professionista tecnico di un insegnamento disciplinare sviluppato anche nella dimensione collettiva; sia sul terreno della progettazione e dell'azione didattica, sia della ricerca sul valore formativo delle discipline.

Di servizio pubblico

Quale che sia la natura delle strutture preposte all'erogazione del servizio formativo scolastico, assumiamo che esse svolgano consapevolmente una funzione pubblica. Che il servizio non debba quindi essere erogato secondo lo schema a due, tipico della logica privatistica, del “cliente” che chiede, e del “fornitore” che è lì per soddisfarlo inseguendo il suo gradimento. Un servizio scolastico di natura pubblica risponde allo schema triangolare in cui la scuola – come istituzione incaricata della funzione pubblica dell'istruzione – raccoglie i segnali che le provengono dai cittadini interessati al servizio, li filtra alla luce dell'interesse generale della collettività sociale che essa rappresenta, e li traduce –nell'ambito delle leggi che ne indirizzano e ne regolano l'azione – in una proposta formativa che non sempre, non necessariamente è volta a soddisfare la richiesta soggettiva esplicita del singolo; ma si assume il compito di “spiazzarlo” anche a costo dell'impopolarità.

Che produce “pacchetti” formativi

Le organizzazioni si costituiscono per la realizzazione di obiettivi; diventano istituzioni se, quando e fino a quando quegli obiettivi sono socialmente apprezzati. Il termine obiettivo, è suscettibile di almeno tre accezioni. Ricapitoliamo brevemente: **finalità istituzionale**, declinata in modo inevitabilmente vago e differenziato, corrispondentemente con le aspettative e gli interessi dei diversi *stakeholders*; **movente individuale**, fisiologicamente diversificato; **prodotto**, necessariamente unitario. In ordine alle prime due le interpretazioni e le percezioni possono divergere, ed è naturale che sia così; sul terzo, no. Va definito in modo chiaro, esplicito e concordato nelle sue caratteristiche costitutive. Su di esso si concentra l'azione collettiva nelle sue diverse fasi di progettazione, attuazione, valutazione.

Il concetto di prodotto è centrale nella scuola dell'autonomia, per progettare, strutturare, valutare, certificare. E' il complemento oggetto di ciascuno di questi verbi.

La proposta avanzata è di concettualizzare il prodotto della scuola come “pacchetto” formativo: esso costituisce l'*output* dell'attività complessiva, ed è su di esso che deve concentrarsi lo sforzo e l'impegno di ogni insegnante – come del resto di ogni operatore scolastico – per una definizione concordata e per una realizzazione coordinata.

Dotata di autonomia

Secondo la sintesi interpretativa assunta come riferimento, l'autonomia comporta per le singole unità scolastiche il problema di costruire e consolidare la propria identità, propositività, riconoscibilità, apertura interistituzionale. Ciò significa che l'insegnante in una scuola autonoma ha il compito di impegnare le sue competenze professionali didattiche e di ricerca per contribuire alla formulazione collettiva di scelte formative che si traducano in Piani di offerta formativa imperniati sull'insegnamento disciplinare come priorità, ancorché non unica, che siano ascrivibili alla scuola in quanto tale, e di impegnarsi in attività di insegnamento che traducano quei Piani in servizi scolastici effettivamente realizzati; operando all'interno di unità strutturali formalizzate, in un quadro articolato di ruoli che prevedono un adeguato presidio dell'esigenza di coordinamento a livello sia complessivo sia intermedio; contribuendo attivamente al superamento delle chiusure tradizionali per muoversi nella prospettiva dello sviluppo di politiche formative integrate promosse ed attuate da reti interistituzionali.

In definitiva, l'essere un professionista che collabora alla realizzazione di un servizio pubblico operando in un'organizzazione autonoma comporta per l'insegnante un'identità caratterizzata da una triplice appartenenza: alla professione, all'istituzione complessiva, alla unità scolastica in cui opera. Come vedremo, ciascuna di queste appartenenze comporta il rispetto di obblighi morali e pratici, che sono il contenuto di specifici strumenti: rispettivamente, il codice deontologico, il profilo professionale, le regole organizzative e i programmi di azione collettiva riconducibili al POF.

3. La costruzione di un Profilo Professionale dell'insegnante: uno schema complessivo

Per delineare operativamente il profilo professionale dell'insegnante assumiamo che esso sia definito da competenze intese come conoscenze e abilità richieste dalla scuola dell'autonomia; che gli altri elementi individuabili come costitutivi del concetto complesso di competenza siano strumentali ad esse. In altri termini, che la selezione accerti (in prima istanza) chi è in grado di acquisire quelle conoscenze ed abilità; che la formazione offra percorsi appositamente progettati per acquisirle; che la gestione motivi a svilupparle e a tradurle in *performance* operative, in condizioni personali percepite come di agio.

Da tutto ciò emerge che le competenze costituiscono una capacità potenziale, che va tradotta in atto. A questo sono finalizzati i meccanismi e gli strumenti di gestione: a far sì che chi possiede quella potenzialità sia motivato, cioè disposto a tradurla in prestazioni corrispondenti. E per questo ha senso, come abbiamo fatto, tenere distinti e analizzare separatamente i vari elementi riconducibili al concetto di competenza, *lato sensu* intesa.

Le competenze degli insegnanti devono dunque esse definite, e prescritte, all'interno di un profilo professionale esplicito e strutturato in termini di ciò che un individuo deve sapere e saper fare per poter dire che la sua professione è quella dell'insegnante, e per metterlo in condizioni di insegnare – e di essere un “bravo insegnante” – in una scuola autonoma.

Come si è già ricordato, il tema è tutt'altro che nuovo. Come utile e autorevole riferimento può

essere assunta la proposta che emerge dalle indagini OECD-Ceri del 1994 e 1998¹, secondo la quale le competenze che contraddistinguono il “bravo insegnante” sono le seguenti:

- le competenze metodologico-didattiche;
- le competenze disciplinari;
- le competenze comunicative e relazionali;
- le competenze organizzative (che riguardano anche l’insieme delle attività esterne alla classe);
- la “riflessività”, cioè la capacità di riflettere criticamente sulla propria pratica professionale.

Tutte possono essere ricondotte alle dimensioni del sapere e del saper fare. Ed è confortante, in ordine alle considerazioni svolte in precedenza sul modello di scuola dell’autonomia nelle quali si sottolineava l’esigenza prioritaria di sviluppare nelle scuole l’azione collettiva per rafforzarne la dimensione istituzionale, l’inserimento delle competenze organizzative in questa pur breve lista. Del resto, in una più recente pubblicazione promossa dallo stesso organismo internazionale², si afferma che le trasformazioni verificatesi nella scuola comportano per l’insegnante la necessità di considerare il proprio ruolo non soltanto in funzione dell’intervento didattico individuale, ma anche il suo essere parte di una organizzazione; ed in particolare di una organizzazione che apprende, all’interno della quale cioè si sviluppano processi di apprendimento collettivo da parte dei professionisti che vi operano, ai quali si richiedono perciò competenze comunicative e disponibilità al confronto e alla collaborazione.

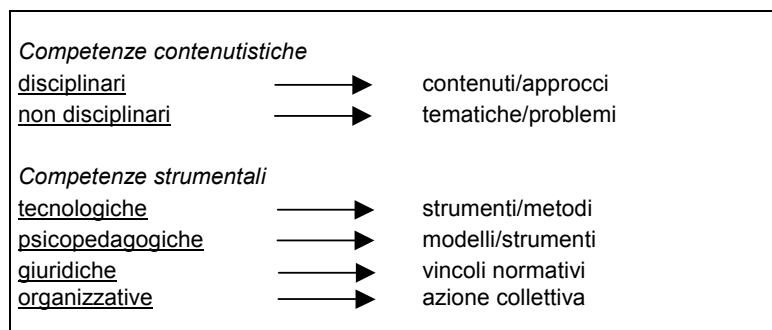
Questa proposta è una buona base di partenza forse proprio perché è sintetica, pur essendo ragionevole e significativa. Consente ad altri di sviluppare ragionamenti e formulare ipotesi proprie, in vario modo rielaborando ed integrando quegli spunti essenziali alla luce delle specifiche finalità, intenzioni, prospettive prese in considerazione. E infatti, essa è riconoscibile in filigrana in molte proposte avanzate da più parti.

In questa sede, coerentemente con l’approccio progettuale prescelto, sembra opportuna una distinzione fondamentale tra ciò che è effettivamente insegnabile perché venga verificabilmente acquisito, e ciò che è soltanto raccomandabile; tra ciò che può essere oggetto di una formazione prescrittiva, e ciò che può solo dar luogo a suggerimenti orientativi; in definitiva, tra ciò che appartiene alla scienza, e ciò che fa riferimento alla coscienza.

In ordine a ciò, lo schema grafico riportato fornisce una precisa proposta, in forma di ipotesi di lavoro – che non vuole essere definitiva, né esaustiva – articolata in un profilo semplice, ma non banale: tenta di identificare in modo comprensibile, e per ciò stesso praticabile, ciò che serve per “fare” l’insegnante. Per entrare nella complessità dell’azione didattica, e fornire all’improvvisazione e all’invenzione personale e contingente strumenti appresi e affinati in percorsi di formazione e di aggiornamento istituzionali, imposti su scelte di priorità alle quali attribuire convenzionalmente valore di imprescindibilità.

Le competenze – sapere e saper fare – sulle quali si concentra l’attenzione e l’intenzionalità progettuali sono distinte in due categorie fondamentali: contenutistiche, e strumentali.

La professionalità docente



¹ OECD-Ceri, *Quality in Teaching*, Parigi, 1994 e *Making the Curriculum Work*, Parigi, 1998

² OECD-Unesco, *Teachers for Tomorrow's Schools. Analysis of the World Education Indicators*, Parigi, 2001

Le competenze qui definite contenutistiche – contenuti ed approcci disciplinari; tematiche e problemi non disciplinari – riguardano, con accettabile approssimazione, il “che cosa” insegnare; le competenze strumentali – strumenti e metodi tecnologici; modelli e strumenti psicopedagogici; modi e strutture dell’azione collettiva; indirizzi e vincoli normativi – riguardano il “come”. Entrambe, nella logica “riflessiva” poco sopra richiamata, costituiscono occasioni di risposta alla domanda “perché”.

Tra le competenze strumentali, le due più “nuove” rispetto alla cultura professionale tradizionale meritano una menzione specifica.

Innanzitutto quelle giuridiche. Non si tratta di far diventare gli insegnanti esperti di affari legali, ma di completare il loro bagaglio di strumenti con quel tanto di nozioni e concetti di natura giuridica che è necessario a metterli in condizione di collocare sempre la loro azione didattica, individuale e collettiva, all’interno delle coordinate fissate dalle leggi che indirizzano e regolano l’attività scolastica. Di comprendere, in sostanza, che l’esercizio una funzione pubblica comporta l’obbligo di applicare le leggi emanate dal Parlamento. Ovviamente, l’interpretazione delle norme è non solo lecita ma – come si evince da tutte le considerazioni fin qui svolte – necessaria; ma occorre essere consapevoli che non è ammissibile disattenderle. Se non se ne condivide il contenuto, possono essere attivate tutte le vie che il gioco democratico consente; ma non si può, in una comunità sociale democraticamente ordinata, invocare la propria coscienza per farsi le leggi a propria personale misura o applicare solo quelle su cui si è personalmente d’accordo. Oltretutto, sarebbe un cattivo esempio mostrato agli alunni. Semmai, ancora una volta, vanno sfruttati fino in fondo gli spazi che l’autonomia riserva proprio alla discrezionalità di chi opera nelle singole unità scolastiche.

Poi, quelle organizzative. Nella scuola prima dell’autonomia sarebbero (forse) state superflue. La padronanza di tutte le altre poteva mettere in grado il singolo insegnante di fornire la prestazione a lui richiesta, che consisteva in sostanza in una azione didattica individuale, caratterizzata come comunicazione attraente e persuasiva. Il coordinamento del servizio complessivamente erogato era affidato ai programmi centralizzati; non era richiesta una progettualità a livello delle singole unità scolastiche. Con l’autonomia questa diventa invece un connotato specifico dell’identità di ciascuna scuola; oltre alle altre competenze, gli insegnanti devono saper padroneggiare quelle che li mettono in condizioni di sviluppare i diversi momenti dell’azione collettiva, nella quale le prestazioni individuali contribuiscono alla progettazione e all’erogazione di un servizio formativo sinergicamente integrato.

In ogni caso, in tutti gli ambiti individuati, le criticità in particolare progettuali (messi in evidenza precedentemente) connesse con l’autonomia richiedono che si tratti competenze non solo didattiche, ma anche di ricerca.

I sei ambiti indicati sono la struttura essenziale del Profilo professionale dell’insegnante; la padronanza di essi è il segno distintivo della triplice appartenenza dell’insegnante nella scuola dell’autonomia: alla professione, all’istituzione complessiva, alla unità scolastica in cui opera. In particolare, le competenze organizzative (e quelle gestionali logicamente connesse) lo mettono in grado di svolgere il suo compito professionale, esercitando il suo ruolo istituzionale, contribuendo di volta in volta nei modi adeguati ai processi di azione collettiva connesi con l’attività specifica di strutture operative diverse.