

# Docenti in carriera o sull'orlo di una crisi di nervi?

4° seminario nazionale

## Il docente professionista di scuola: competenze, dimensioni professionali, formazione in servizio

Simonetta Fasoli

MCE

Il *Programma di lavoro sugli obiettivi futuri dei sistemi di istruzione e formazione (2002)*, tra i più significativi documenti prodotti a livello europeo, individua negli insegnanti “*gli attori chiave di tutte le strategie intese a stimolare lo sviluppo della società della conoscenza*”. A partire da questo riconoscimento che fa dei docenti la risorsa fondamentale per la qualità della scuola e dei processi formativi, intendiamo in questa sede di riflessione proporre una prospettiva di “lettura” della professionalità, tra istanze di continuità e di autentica innovazione.

Cosa significa, andando alla sostanza, parlare di un insegnante *professionista di scuola*? Significa delineare i caratteri di una professionalità specifica, il cui tratto essenziale è quello di esplicitarsi all'interno di una istituzione. E' la natura e la finalità di questa istituzione a dare l'orizzonte di senso e la curvatura culturale alla sua azione. Un'istituzione che a sua volta si iscrive totalmente nella nostra Carta costituzionale, nella quale è radicata quanto a ispirazione, mandato e funzione: il riferimento fondamentale è nell'articolo 3, comma 2, in cui troviamo limpidamente affermati i principi irrinunciabili che devono orientare ogni politica scolastica. La scuola non è soltanto una delle forme visibili che assumono i diritti sociali sanciti costituzionalmente, ma è anche presidio per l'effettività di quei diritti, luogo di potenziale avvicinamento tra la Costituzione formale e la Costituzione cosiddetta *materiale*. In questo senso, possiamo ben dire, suffragati dalle posizioni di insigni giuristi, che la scuola è *organo costituzionale* e assolve ad una funzione pubblica.

Non è tutto. All'interno dell'istituzione, l'insegnante mantiene il suo carattere di “professionista”, in forza del quale i connotati della sua azione, pur essendo regolati da un sistema di diritti/doveri pertinenti alla natura del rapporto di lavoro, sono essenzialmente costituiti da un sapere esperto: un particolare tipo di sapere. Non siamo di fronte a “intellettuali atipici” né tantomeno a traduttori pratici del sapere accademico, ma a titolari di un sapere che si pone al punto di intersezione tra la teoria e la pratica. E' a questo tipo di professionista che guarda l'autonomia scolastica nella sua accezione più significativa, quella richiamata dall'art. 6 del D.P.R. 275/99, declinandola come *autonomia di ricerca sperimentazione e sviluppo* - vera chiave di volta per intendere correttamente l'autonomia didattica e organizzativa - che ci sembra sia stata finora marginalizzata, penalizzata dai tagli di risorse e al più invocata per sopperire alle incoerenze dei provvedimenti e ai vuoti legislativi, mentre è l'unica strada per valorizzare realmente la professionalità docente. Il pieno riconoscimento dell'autonomia scolastica, elevata a rango costituzionale con la riforma del Titolo V della Costituzione, comporta un disegno istituzionale nel quale i “professionisti di scuola” siano capaci di assumere e gestire responsabilità; di muoversi in piena autonomia culturale e progettuale; di costruire percorsi e valutarne l'efficacia; di lavorare in team; di organizzare il tempo scuola in modo che sia funzionale ai bisogni degli allievi; di interagire con il territorio. Solo se la ricerca e la sperimentazione diventeranno progressivamente nelle scuole attività ordinaria, sarà effettivamente realizzato il citato articolo 6 del D.P.R. 275/99, laddove si afferma che le Istituzioni scolastiche sono *centri di ricerca* in materia di innovazione metodologica, disciplinare e didattica, e *sedes di progettazione formativa*, riconoscendo agli insegnanti una funzione nuova rispetto al passato.

Ma non vogliamo limitarci, in questa nostra ricognizione, ad una “fotografia” verosimile dell'insegnante: ci sembra utile avviare la riflessione sugli aspetti “dinamici” di una professionalità che non è mai compiutamente definita, essendo, al pari del processo di insegnamento/

apprendimento che la qualifica, un percorso più che un dato di fatto. Per questo abbiamo ritenuto opportuno parlare più in termini di “dimensioni” della professionalità che di “profilo”: è in questa prospettiva che emerge tutta la ricchezza e la complessità dell’essere docente e del fare scuola; caratteristiche tali da rendere particolarmente rischiosa ogni operazione politico-istituzionale che tenda alla riduzione unidimensionale, o all’enfasi su l’una o l’altra delle dimensioni a scapito delle altre. L’azione dell’insegnare è la risultante di competenze e saperi professionali in cui si intrecciano il lavoro d’aula, la ricerca epistemologico-disciplinare e metodologico-didattica, la relazione educativa e gli aspetti psicosociali, la co-costruzione cooperativa e collegiale del progetto educativo e la gestione dei processi attivati, in una circolarità virtuosa. Si tratta, nella nostra lettura condivisa, di aspetti indivisibili, strutturalmente pertinenti al docente in quanto tale, pur se emergenti con combinazioni che volta a volta rispecchiano la trama e la complessità dei diversi assetti e contesti in cui si concretizza il fare scuola. Per questa ragione, sosteniamo l’unicità della funzione docente, come *funzione unica in un sistema unitario e articolato*, nell’ottica della continuità educativa coniugata con la specificità dei percorsi formativi. Il “filo rosso” che sostanzia la funzione docente è insomma da ricercare nel processo di insegnamento-apprendimento, sia nei suoi tratti ricorrenti sia nelle diverse curvature che ad esso imprime le diverse età evolutive dei soggetti che apprendono.

Alla luce delle connotazioni che stiamo tratteggiando, non in chiave esaustiva ma appunto propositiva, si pone la questione della formazione in tutta la sua rilevanza. Nel taglio di questo contributo, poniamo l’accento sulla formazione in servizio come formazione permanente. L’immagine dinamica di un “professionista riflessivo”, che costruisce saperi e competenze nell’azione quotidiana continuamente ripensata, che pratica le forme della ricerca-azione come cura del sé professionale, che valorizza le pratiche attraverso la loro sistematizzazione e verifica gli sfondi teorici nel confronto con le *sensate esperienze*, richiama fortemente la necessità e il valore di una *cultura della formazione*. Nella nostra proposta per una professionalità capace di rispondere alle nuove sfide educative e alla complessità, la formazione assume l’essenziale finalità di dare strumenti per rivisitare e consolidare conoscenze e competenze sia in ambito disciplinare che metodologico, per essere soggetti attivi della scuola come organizzazione e come struttura relazionale. La formazione in servizio, dunque, non è un tratto contingente o un’attività solamente auspicabile: è una dimensione strutturale di una professionalità “alta” e mai compiutamente “rifinita”. Per questo, riteniamo che il “diritto” alla formazione sia inscindibilmente legato al “dovere” e dunque all’obbligo della formazione: due versanti inseparabili di una stessa etica professionale. Una formazione che necessita di un deciso ripensamento, di programmazioni e azioni istituzionali qualificanti e mirate, di una vera capacità di ascolto di bisogni e aspettative per una professionalità “esposta” a profondi mutamenti socioculturali, mentre gli interventi politico-istituzionali in atto o annunciati continuano a seminare tra i docenti, anche i più impegnati, sconcerto e disaffezione. C’è un forte e forse misconosciuto bisogno formativo, nel senso più ampio, che riguarda un’immagine sociale da rilanciare, un’autorappresentazione da ricostruire, a partire da una persuasione di fondo: se non tutto il passato è da difendere, non ogni novità in quanto tale è positivamente generativa e sinonimo di autentica innovazione. Un punto di riferimento essenziale per delineare gli scenari di una cultura della formazione in sintonia con queste istanze appena richiamate è da individuare nella collegialità: non ci riferiamo alle forme burocratiche e alle procedure irrigidite che troppo spesso la caratterizzano, bensì alla sua stessa sostanza che è la *cooperazione come valore e come metodo*. L’esercizio dell’autonomia, che come abbiamo sottolineato è connaturato alla professionalità docente, è soggettivo, ma i modi con cui si esplica sono intersoggettivi: dove c’è “educazione” c’è esperienza dialogica, “impresa” comune, pluralità di linguaggi e di modelli. Per questo, tra l’altro, la reintroduzione del maestro “unico” non è solo il segnale di un’intenzione restauratrice, ma anche il risultato di un paradosso pedagogico: il numero della creatività e della crescita umana è il “due”, come è duale la genitorialità. Riteniamo che i percorsi destinati alla formazione iniziale e alla formazione in servizio possono essere tanto più vicini alle condizioni autentiche dell’essere insegnanti e del fare scuola quanto più assumono il

contesto e il gruppo come risorsa imprescindibile di una professionalità da costruire, riconoscere e valorizzare. In questa stessa ottica, riteniamo opportuno che anche gli istituti contrattuali, da definire nelle sedi appropriate, rappresentino nuove strategie mirate a favorire lo sviluppo professionale e a dare un concreto riconoscimento all'impegno dei molti insegnanti che si dedicano allo studio, alla formazione, alla sperimentazione e alla ricerca.

Le Associazioni professionali si collocano da sempre sul terreno dell'ascolto di bisogni e della formulazione di possibili risposte, ponendosi come luoghi di formazione e autoformazione, di reciproco riconoscimento, di elaborazione condivisa, di pratiche co-costruite: contesti in cui i docenti esprimono una forma di appartenenza elettiva che si innesta sul piano pedagogico-culturale. Noi riteniamo che le strategie di valorizzazione e sviluppo professionale possano e perfino debbano considerare con più attenzione e con iniziative politico-istituzionali più sistematiche e significative la risorsa costituita dall'associazionismo professionale, proprio per la sua capacità di "dire" la professionalità docente a partire dalle istanze e dalle voci culturalmente organizzate degli insegnanti stessi. L'associazionismo professionale, per la sua storia, per l'impegno che continua a approfondire, per la capacità di costruire ambienti formativi a partire dagli stessi "professionisti di scuola", è la manifestazione visibile del pluralismo di scelte culturali e di opzioni pedagogiche, come terreno di coltura di quella libertà di insegnamento che resta per noi l'asse portante di una scuola "secondo Costituzione".