

Una professionalità docente per una scuola democratica

Perché affrontare il tema della professionalità dei docenti

Nella conferenza di programma riteniamo opportuno approfondire il vasto tema della professionalità dei docenti, al fine di dare seguito all'invito di trattare questa tematica lanciata dal "Protocollo Pedagogico" varato dal nostro ufficio nazionale di presidenza nel settembre 2020. Il "Protocollo pedagogico" così interviene su questi temi: *"Noi ci limitiamo qui a una osservazione conclusiva che ci riguarda molto da vicino. A oggi alcuni elementi strutturali del funzionamento della scuola, quali orario di insegnamento e non insegnamento, funzioni strumentali, formazione iniziale e in servizio, struttura della retribuzione, organi di governo della scuola e del territorio, sono sostanzialmente gli stessi dei rinnovi contrattuali della metà degli anni 90. Non potranno essere gli stessi anche per il prossimo decennio; e i cambiamenti, certamente difficili e complessi, saranno possibili soltanto misurandosi sul campo e scommettendo su una capacità coraggiosa di innovazione professionale e sindacale sostenuta da una libera ricerca ed elaborazione di cultura professionale"*.

Partiamo da un principio

Occorre definire in prima battuta quale "idea di scuola" vogliamo perseguire: contro ogni deriva neoliberista la scuola di oggi deve sempre più essere **"La scuola della Costituzione"**, capace cioè di realizzare uno sviluppo completo della persona sia come "produttore", sia come "cittadino" dotato di autonomia etica e individuale. **Solo una scuola che coniuga il reciproco nesso fra scuola e democrazia** fornisce un contesto sociale che rende possibile la piena crescita umana dell'individuo e solo l'educazione e la scuola rendono possibili un vero sviluppo della democrazia. **Il senso ultimo della funzione docente è quindi quello di essere artefice del progresso della democrazia, perseguendo il successo formativo di tutte/i per la formazione di cittadine/i consapevoli, competenti e capaci di interpretare e trasformare la realtà che li circonda.**

Da qui la necessità a nostro avviso di **riedere alcuni elementi strutturali dell'organizzazione del lavoro docente perché il lavoro dei/delle docenti sia veramente in grado di costruire una scuola democratica.**

Perseguire una scuola democratica così come delineata dalla Costituzione comporta anche **praticare una gestione democratica** nei rapporti fra tutti i componenti di una comunità scolastica. Si ritiene fondamentale quindi operare perché l'organizzazione del lavoro e delle professionalità presenti nella scuola rendano possibile una gestione concreta dei rapporti di lavoro e interpersonali capace di costituire un esempio di come possano essere attuati quei principi di educazione alla vita democratica ai quali dobbiamo formare le nostre alunne e i nostri alunni. E' una visione che si scontra con altre concezioni dei rapporti sociali e di lavoro, basati sulla competizione, esclusivamente sul merito e sulla "produttività", termine mutuato dal mercato. La scuola non può essere governata come un'azienda, siamo contrari a questa visione che crediamo non abbia a fondamento la nostra Costituzione, ma che purtroppo è presente all'interno del mondo della scuola.

Una visione democratica rinvia immediatamente anche al ruolo degli **organi collegiali e della collegialità docente**. In tutti questi anni di gestione difficile dell'autonomia emerge tuttavia una maggiore consapevolezza dei docenti nel ritenersi parte di una comunità e non singoli individui. Non è però un dato acquisito e va sicuramente rafforzato e reso strutturale con opportune strategie di intervento, considerato che l'autonomia scolastica non può svilupparsi appieno senza la consapevolezza e la volontà di tutti di essere partecipi e artefici di un progetto comune.

Più volte in letteratura si è fatto riferimento ai **"legami deboli"** che caratterizzerebbero l'organizzazione della scuola. Partendo da questa considerazione si ritiene che il contrasto alle inevitabili spinte centrifughe e il rafforzamento invece delle spinte centripete non possa passare che dal pieno e consapevole coinvolgimento dei docenti, o almeno della maggioranza di questi.

Per questo una gestione **effettivamente democratica dei rapporti di lavoro** costituisce l'unico metodo per rendere efficace l'organizzazione di una scuola autonoma. In un'attività quale quella dell'insegnare, che

necessariamente lascia grandi spazi di autonomia ad ogni docente, l'imposizione di obiettivi e metodi non può non rivelarsi fallimentare, occorre un paziente percorso di costruzione comune di finalità e significati che renda tutti attivamente partecipi di un condiviso progetto.

Occorre quindi sviluppare riflessioni e proposte per costruire un'organizzazione del lavoro docente e uno sviluppo della loro professionalità che rendano efficaci i principi sopra delineati in modo da poter rispondere positivamente ad almeno due domande:

I docenti sono resi responsabili e partecipi da un lato del progetto della scuola autonoma e dall'altro di un loro specifico sviluppo professionale?

Il progetto della scuola è in grado di perseguire il successo formativo dei/delle propri/e alunni/e così come richiesto dalla normativa e dalla Costituzione?

La professionalità docente e le sue componenti

A) Profilo professionale

Il profilo del docente può essere letto con vari punti di vista secondo quali elementi del lavoro siano messi sotto osservazione: possiamo mettere in evidenza quegli aspetti che lo assimilano in parte ai liberi professionisti o quelli invece che lo inquadrano nel lavoro impiegatizio, possiamo individuare tratti di un lavoro "artigiano" o, addirittura, individuare aspetti connessi al lavoro teatrale "della messa in scena" o della "regia".

Può essere utile in questa sede fare riferimento e partire da quanto declinato all'art. 27 del Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro (CCNL) del 2018:

"Il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, informatiche, linguistiche, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo relazionali, di orientamento e di ricerca, documentazione e valutazione 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".

Davanti, dunque, al rapido mutamento del lavoro dei docenti indotto da sempre maggiore complessità sia nella gestione della didattica che nell'organizzazione di nuove funzioni, anche quanto declinato dal contratto di lavoro indica l'esigenza di ridefinire il profilo professionale del docente affinché si possano descrivere compiutamente le diverse dimensioni che esso tende ad assumere. Possiamo individuare tre macro-aree relative alla definizione delle responsabilità connesse all'attività docente.

La responsabilità verso gli alunni e le alunne può essere descritta come impegno verso il perseguimento del loro successo formativo, della loro piena inclusione. A tale livello di responsabilità risponde il docente che padroneggia pienamente la propria disciplina e che gestisce il processo di insegnamento/apprendimento modulando metodologie didattiche, strumenti, digitali e non, ed ambienti di apprendimento. Ha competenze pedagogiche e didattiche, riconosce bisogni formativi ed adatta l'azione didattica all'inclusione di ciascuno. Sa padroneggiare gli strumenti per valutare gli apprendimenti e per la valutazione e certificazione delle competenze. Ha competenze comunicative e relazionali. Si collega a questo punto anche **la responsabilità verso i genitori**, in quanto un rapporto positivo con gli alunni presuppone anche una capacità di dialogo, ascolto, coinvolgimento e sostegno ai loro genitori.

La responsabilità verso la scuola si traduce in comportamenti di partecipazione consapevole alle esperienze professionali organizzate dalla scuola e di coinvolgimento nei processi di autovalutazione e miglioramento. Si riconduce inoltre alla capacità di lavorare in modo collaborativo all'interno di diversi team e di riconoscere il senso delle decisioni collegiali, oltre che delle regole e prerogative dei processi decisionali che si instaurano entro la scuola. Il livello di responsabilità verso la scuola si collega inoltre alla capacità di gestire positivamente il sistema delle relazioni interne ed esterne (con genitori, partner istituzionali e sociali) e al contributo apportato al raggiungimento degli obiettivi strategici della scuola come indicati nel PTOF (piano triennale dell'offerta formativa) e nel piano di miglioramento redatto in base al RAV (rapporto di autovalutazione della

scuola).

Responsabilità per la propria crescita professionale che può essere definita come attenzione e cura per la partecipazione ad esperienze di ricerca-formazione da intendersi come attività formative in senso stretto, attività di ricerca – azione, valutazione e documentazione di innovazioni. Può riferirsi alla partecipazione ad interventi formativi e training tesi ad incrementare competenze necessarie all'assunzione di specifiche funzioni o a sviluppare nuove abilità e competenze professionali.

Il livello delle competenze che descrive il profilo professionale del docente deve essere necessariamente dinamico.

La professionalità di un insegnante richiede, oltre ad una selezione iniziale, un tirocinio formativo di accesso ed una intensa vita professionale che non sia solo una stratificazione di esperienze.

L'arricchimento professionale assume maggiore spessore se si realizza nella comunità scolastica, se segue un processo di pratica e di valutazione consapevole che permetta di misurare la significatività dell'esperienza stessa e quanto essa abbia contribuito alla crescita personale e della scuola.

Ogni professionista non ha solo il dovere di perseguire il proprio sviluppo di competenze, ha il diritto di avere opportunità e mezzi per accrescere esperienze in una comunità scolastica aperta, che rispetta le prerogative collegiali e che incoraggia l'innovazione e la riflessione sull'azione educativa, così come ribadito anche nelle "Indicazioni Nazionali" del 2012: *"La professionalità docente si arricchisce attraverso il lavoro collaborativo, la formazione continua in servizio, la riflessione sulla pratica didattica, e il rapporto adulto con i saperi e la cultura. La costruzione di una comunità professionale ricca di relazioni, orientata all'innovazione e alla condivisione di conoscenze, è stimolata dalla funzione di leadership educativa della dirigenza e dalla presenza di forme di coordinamento pedagogico"*. Si dovrebbe gustare il piacere di governare "tutti" il futuro della propria comunità educativa; la scuola non ama le gerarchie. Per questo bisogna puntare sull'emancipazione degli attori interni della scuola. I docenti inoltre dovrebbero proiettarsi nel sociale, verso il territorio che li circonda per poter scoprire le virtù di una *leadership* formativa democratica da realizzarsi insieme alle altre istituzioni e risorse presenti nel territorio.

Molteplici indagini evidenziano percentuali importanti di docenti che rispondono alla complessità reinventando le proprie funzioni, sviluppando nuove competenze ed, in molti casi, anche nuove professionalità. La scuola che pone al centro della propria azione il successo formativo dei propri alunni, analizza nuove opportunità educative e produce innovazioni didattiche e metodologiche che vanno ad alimentare l'ambito delle avanguardie educative. Sembrano dunque maturi i tempi per far emergere le esperienze più significative affinché esse diventino patrimonio conoscitivo comune e possano produrre significativi e stabili riconoscimenti per i docenti.

È infine opportuno proporre un'attenzione specifica relativamente alla funzione docente nei Centri per l'istruzione degli adulti (CPIA) e nell'istruzione e formazione professionale (IFP): l'esperienza di questi anni mostra nella pratica di tutti i giorni modifiche importanti al profilo professionale tradizionale dei docenti ivi impegnati. Per questi docenti si pone il problema, dunque, di ripensare totalmente il loro profilo professionale per renderlo più coerente ai compiti loro richiesti dalla situazione attuale.

B) Dossier professionale e sviluppo professionalità del docente

Le esperienze che possono rappresentare crescita si ricollegano al profilo professionale del docente. Saranno quindi esperienze che affondano le radici nelle dimensioni della formazione individuale e di gruppo, dell'innovazione didattica ed organizzativa quale espressione piena dell'autonomia scolastica, della progettazione ed implementazione di miglioramenti continui.

Per uscire dalla logica della parcellizzazione di esperienze didattiche che rischiano di rimanere confinate nella pratica individuale, appare opportuno definire il senso di **"esperienza significativa"** tentando una descrizione che prenda in considerazione esperienze che assumono spessore per il singolo docente e per la comunità scolastica.

Possiamo considerare significative quelle esperienze connesse ai vari campi di intervento sopra descritti:

-che abbiano misurabile ricaduta sugli apprendimenti degli alunni e sulla relazione educativa o che producano

miglioramenti organizzativi e/o contribuiscano ad implementare le competenze di altri docenti
-che siano documentate e validate da soggetti interni e/o esterni all'istituzione scolastica
-che siano diffuse/condivise almeno all'interno della scuola.

In tal senso l'esperienza individuale o di un team non rimane confinata alla sfera della crescita professionale individuale, ma si trasforma in crescita collettiva, in patrimonio conoscitivo della scuola.

Il dossier professionale del docente può essere lo strumento che "racconta" le esperienze più significative del docente e descrive la propria crescita.

Non potrà essere una pura elencazione di incarichi e funzioni ricoperte, corsi di formazione frequentati, titoli accademici conseguiti, ma il frutto di una personale selezione e riflessione su esperienze significative che hanno prodotto concreta maturazione professionale.

Il dossier del docente diventa così **strumento di autovalutazione** delle competenze professionali, dunque importante strumento per il proprio bilancio delle competenze e, in definitiva, per orientare la scelta di nuovi percorsi di formazione in linea con gli obiettivi strategici che la scuola si è data.

Permette al docente di verificare e sviluppare le proprie competenze all'interno delle varie aree della professionalità docente: Area della cultura generale; Area delle competenze disciplinari e della didattica disciplinare; Area delle competenze metodologiche-didattiche; Area delle competenze comunicative e relazionali; Area della cultura e consapevolezza organizzativa.

Il dossier assume importanza anche per la scuola perché favorisce l'emersione di competenze specifiche, permette la costruzione di nuovi piani di formazione per i docenti, contribuisce alla creazione di un clima di maggiore consapevolezza e responsabilità, incoraggia la condivisione di esperienze significative e la costruzione di comunità di pratica. Contemporaneamente, però, occorre fare in modo che anche l'organizzazione scolastica sia un ambiente in grado di permettere l'espressione e l'esercizio delle competenze maturate.

Sviluppo professionale

Perseguire lo sviluppo professionale del docente non può significare solo richiedere e perseguire il giusto **adeguamento delle retribuzioni alla media europea**, ma necessita anche di affrontare il tema della revisione dell'attuale **progressione stipendiale dei docenti basata esclusivamente sull'anzianità di servizio**. Procedere solo per anzianità non è esaustivo, poiché non stimola le scelte innovative della scuola. L'esperienza conta, ma va accompagnata alla riflessione, rielaborazione, implementazione, documentazione e validazione delle competenze che ogni docente non può non perseguire. La valorizzazione dei singoli non deve mettere a repentaglio la dimensione cooperativa del lavoro degli insegnanti, ma dovrebbe sollecitare l'attitudine e la pratica alla cooperazione in quanto lo sviluppo professionale deve essere strettamente collegato con il miglioramento complessivo della scuola. È una questione ormai calda e pronta per essere presa in esame: **nel meccanismo di carriera occorre inserire a fianco dell'anzianità, come valore aggiunto, l'acquisizione progressiva e sempre più approfondita delle varie competenze professionali**. Anche nel questionario organizzato da Proteo Toscana e rivolto ai componenti i direttivi provinciali della FLC/CGIL della Toscana il 74% dei docenti interessati ha mostrato una disponibilità a superare l'anzianità come unico criterio per una progressione di carriera.

Siamo consapevoli che questo tema sia indubbiamente rilevante, ma anche molto complesso. **Riteniamo opportuno sottolineare come le soluzioni siano da individuare e declinare nel contratto di lavoro**, che costituisce l'unico strumento in grado di coinvolgere in prima persona tutti i lavoratori interessati, in quanto la riuscita di questi interventi richiede una consapevole adesione da parte dei docenti stessi, o almeno, della maggior parte di essi.

Le ipotesi di intervento sono ovviamente molteplici, nella discussione del gruppo sono emerse alcune prime ipotesi e proposte di lavoro, tutte ampiamente discusse data la loro problematicità e complessità:

A) Un' ipotesi vede la possibilità di accedere ad una retribuzione strutturalmente maggiorata per lo svolgimento di alcune **attività particolarmente necessarie alla scuola** quali la **formazione**, la funzione di **"tutor"** o altro. L'accesso a queste attività può prevedere un momento di validazione delle proprie

competenze ed esperienze da definire ulteriormente.

B) Una seconda ipotesi vede la possibilità di accedere alla **validazione del dossier professionale**. Ogni docente potrebbe volontariamente richiedere la validazione del dossier professionale al fine di intraprendere, con soggetti esperti interni e/o esterni alla scuola, la riflessione critica del proprio percorso di crescita. Inoltre ogni docente potrebbe ottenere una validazione che consenta di accedere a riconoscimenti economici (un'accelerazione sulla maturazione di scatti stipendiali) e/o di accesso alla carriera dirigenziale.

Le modalità di accesso ad attività strutturate e il processo di costruzione e validazione del dossier professionale aprono ad un dibattito molto ampio, difficile e complesso che dovrà necessariamente interessare l'intera comunità scolastica ed essere indirizzato su focus di discussione quali:

A) Per le attività strutturate: quali esperienze pregresse riconoscere e con quali metodi di validazione; quale meccanismo di selezione prevedere; quali eventuali modalità di assegnazione alle scuole prevedere.

B) Per il dossier professionale: come costruire il dossier; quando richiedere e a chi richiedere la validazione del dossier; chi valida il dossier (team interni di docenti esperti in bilancio delle competenze, team totalmente esterni, team misti); come individuare, formare ed eventualmente retribuire coloro che dovrebbero validare i dossier e le esperienze dei docenti.

Una terza ipotesi, non alternativa ma integrativa alle altre e forse più celermente attuabile, prevede l'attribuzione di una retribuzione maggiorata per i docenti a tempo indeterminato che scelgano di operare con stabilità nelle scuole con accertati e indubbi alti livelli di disagio sociale e scolastico. Anche in questo caso sono da approfondire i criteri per individuare le scuole interessate e le modalità di selezione, assegnazione e retribuzione.

C) Attività dei docenti

Secondo prassi e contratto si suddividono in attività di insegnamento e funzionali all'insegnamento. Potremmo definirle meglio come A) attività di insegnamento B) attività collegate alla progettazione e valutazione delle attività didattiche, C) attività svolte a sostegno dell'autonomia (collaboratori del DS, funzioni strumentali, coordinamento consigli di classe, referenti per l'inclusione, l'autovalutazione della scuola, etc.). In questa sede tratteremo le attività previste al punto C).

D) Attività/figure di sostegno all'autonomia

Varie sono le fonti normative che hanno portato negli anni ad individuare di fatto docenti che svolgono funzioni progettuali, organizzative e gestionali rivolte all'intera comunità scolastica. Da tempo sono previsti i coordinatori dei consigli di classe (interclasse) e di dipartimento, nonché, nelle istituzioni con più plessi scolastici, i cosiddetti "fiduciari" o "responsabili di plesso". La legge 107/2015 parla all'art. 83 di collaboratori che coadiuvano il dirigente scolastico (DS) (10% dell'organico), il contratto prevede 2 collaboratori per il DS retribuiti con il fondo di istituto e le funzioni strumentali (già funzioni obiettivo); i finanziamenti europei hanno di fatto prodotto la proliferazione di responsabili o referenti per i progetti. Infine oggi, sulla base delle attuali esigenze e della normativa più recente, si stanno delineando altre figure: il Tutor per l'alternanza scuola-lavoro (d.lgs. 77/2005) oggi P.C.T.O (percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento); l'Animatore digitale (Piano Nazionale Scuola Digitale 2015); il Coordinatore del piano annuale per l'inclusione (DM 27 dicembre 2012) i Responsabili della valutazione (DPR 80/2013); il Tutor per l'orientamento (comma 31; linee guida 2014); il Tutor per i docenti neoassunti (comma 117 e DM 850/2015).

Come si vede un numero molto elevato e differenziato di funzioni e compiti che hanno investito una parte rilevante dei docenti. E' in atto una modifica di fatto della professionalità docente che si esplica non solo nella classe, ma anche in tante attività per e nella scuola. E' una modifica non governata, né supportata da una struttura contrattuale e giuridica coerentemente pensata, ma formatasi per rispondere di volta in volta a esigenze diverse. Si parla molto di "figure", "funzioni" o "quadro intermedio", "staff di direzione", altro

ancora... occorre anche riflettere se sia opportuno utilizzare uno di questi termini che mira a denominare chi svolge queste attività o piuttosto indicare le azioni che siano affidate ad alcuni.

Al fine di inserire in un quadro unitario di riferimento queste varie figure/attività può esser utile approfondire le seguenti proposte al fine di individuare possibili e conseguenti modifiche normative e contrattuali:

- 1) Individuare le azioni/figure ritenute indispensabili per ogni istituzione per le quali prevedere anche un' apposita formazione e quelle invece che vanno lasciate alla decisione delle scuole in relazione alle loro specifiche esigenze;
- 2) Declinare modalità di reclutamento dei docenti chiamati a svolgere queste tutte queste varie funzioni da parte del collegio (eccetto i collaboratori del DS) e individuare eventuali competenze richieste;
- 3) Predisporre percorsi di formazione iniziale e/o in itinere per lo svolgimento della funzione;
- 4) Indicare una durata dell'incarico (né troppo breve, ad es. solo annuale, né troppo lungo. Triennale (?) in coerenza con: il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), Il Rapporto di Autovalutazione (RAV) e il Piano di Miglioramento (PDM) e la Rendicontazione Sociale (RS);
- 5) Riconoscere economicamente il lavoro svolto con pagamento a forfait e/o con un riconoscimento di crediti in un'eventuale istituenda progressione di carriera;
- 6) Prevedere un eventuale riconoscimento per l'accesso ai concorsi per dirigente del lavoro svolto in alcune
- 7) Dare la possibilità ad alcune di queste figure (i collaboratori?) di usufruire di un esonero totale o parziale dall'insegnamento in relazione anche alla dimensione dell'Istituzione Scolastica Autonoma (ISA).

Si ritiene opportuno **sottolineare due principi per noi particolarmente rilevanti ai quali attenersi negli interventi futuri su queste figure/attività:** a) attribuire alle figure di coordinamento, alle funzioni strumentali e ai collaboratori incarichi stabili, rinnovabili (?), ma comunque a tempo determinato, per evitare posizioni di nicchia e centri di potere intermedi; b) evitare che queste attività siano svolte per mero spirito di "volontariato", ma possano avere un corretto riconoscimento professionale e/o economico.

E) Attività/ figure per il coordinamento pedagogico nel sistema integrato 0/6

Il documento base "Linee pedagogiche per il sistema integrato Zerosei" pubblicate sul sito del MIUR appare denso di prospettive educative, pedagogiche e organizzative per una buona gestione del sistema integrato 0-6 a favore dei piccoli. La proposta della gestione del sistema integrato è frutto di una sintesi di varie esperienze diffuse e di buone pratiche di governo del sistema 0-3 e del sistema 3-6 nei vari territori e Regioni. Abbiamo in questa sede analizzato solo la figura del Coordinatore Pedagogico e del Coordinamento Pedagogico Territoriale evidenziando opportunità e problematicità.

Il ruolo del Coordinatore Pedagogico può essere riepilogato, con estrema e parziale sintesi, in "**facilitatore relazionale**", con competenze pedagogiche e organizzative, con funzioni di sostegno alla progettazione e documentazione per i team, di sollecitazione ad affrontare al meglio le innovazioni o riorganizzazioni, di studio dei casi e dei problemi che si presentano quotidianamente, di rielaborazione e diffusione di buone pratiche. Il Coordinatore competente è in grado di esercitare il raccordo (a volte "cuscinetto") fra le esigenze dei Team e i decisori (siano essi gestori di struttura educativa pubblici o privati, Enti Locali, Dirigenti Scolastici, Asl etc..), confrontandosi anche in base alle norme Comunali, Regionali, Statali.

Allo stesso tempo agisce da facilitatore nelle relazioni e comunicazioni tra le educatrici/insegnanti e genitori, per costruire un'alleanza a favore della crescita armonica dei bambini e delle bambine.

Il ruolo del Coordinatore si esplica inoltre nel raccogliere i bisogni formativi dei team, derivanti anche dal contesto, e proporre azioni formative adeguate ai bisogni e ai momenti storici e sociali.

Oltre alle opportunità vi sono rischi in cui può incorre questa figura e che i decisori hanno il dovere di tenere presenti per meglio governare il sistema e si possono esporre in:

- il Coordinatore Pedagogico rischia di diventare una figura direttiva nelle scelte educative e pedagogiche dei team se la sua preparazione non è adeguata al ruolo;
- se da una parte può fluidificare i rapporti con i decisori dall'altra può oscurare e soffocare le scelte educative autonome dei team, rendendo gli operatori educativi passivi;

- le proposte di formazione possono non corrispondere ai bisogni del gruppo e del contesto ma agli interessi e idee del solo coordinatore.

Una sottolineatura importante per la costruzione di un sistema 0-6, identificato a volte nei Poli dell'infanzia, sono le diverse formazioni iniziali delle educatrici di nido e delle insegnanti della scuola d'infanzia. Il diverso reclutamento e il diverso contratto, possono condurre a difficoltà di progettazione comune, oltre a non riconoscersi reciprocamente la funzione. Sappiamo che è ancora presente lo stereotipo che il nido sia il luogo della relazione e la scuola d'infanzia sia il luogo della progettazione, quindi l'avvicinamento tra i due segmenti va operato partendo dal confronto di due coordinamenti pedagogici, 0-3 e 3-6, forti e da una forte collaborazione tra stato e Regioni. La scuola d'infanzia è inserita nel sistema di istruzione nazionale, da troppo poco tempo (L. 62/2000) e guarda più alla scuola primaria.

“Il coordinamento pedagogico territoriale è un organismo stabile nel tempo che comprende e riunisce i coordinatori dei servizi educativi per l'infanzia e delle scuole dell'infanzia esistenti su un territorio (statali, comunali, privati, paritari) e costituisce un elemento indispensabile, dal punto di vista tecnico-pedagogico, della governance locale dei servizi svolgendo un ruolo fondamentale nell'espansione e qualificazione dello 0-6 attraverso il confronto professionale collegiale.”

Questo obiettivo posto dalle Linee pedagogiche va sostanziato di leggi e riferimenti certi, per esempio si pone **il problema di chi sia il Coordinatore Pedagogico delle scuole d'infanzia**. Mentre per i Nidi è già una figura stabile con un suo contratto e ruolo, cosa si prevede per le Scuole d'infanzia? Il dirigente scolastico, attualmente oberato di molti compiti amministrativi e spesso lontano dalla pedagogia? Una figura intermedia? Come si sceglie?

Inoltre ci sarà da affrontare un problema di rappresentanza dei vari componenti, perché se il Coordinamento Pedagogico Territoriale ricomprendesse davvero tutti i coordinatori pedagogici, diventerebbe un organismo pletorico e ingovernabile. E siamo sicuri che Assessori, Dirigenti Scolastici, Gestori privati vorranno affidare la governance del sistema ai pedagogisti?

Sono domande ancora senza risposta, ma che sono presenti alla Commissione, almeno così risulta dagli interventi della presentazione. Occorre riunire le competenze pedagogiche e organizzative perché:

Non c'è organizzazione senza scelte pedagogiche/ Non c'è teoria pedagogica senza pensiero organizzativo.

F) Formazione iniziale e Reclutamento

Il punto di vista dal quale osservare la formazione iniziale e il reclutamento non può non essere che quello del profilo professionale contrattuale. **E' evidente come soprattutto nella scuola secondaria ci siano ancora enormi carenze.** La Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS), biennale post laurea magistrale (o equivalente), istituita nel 2000, ha funzionato per 9 cicli. È stata sospesa nel 2008 (L.244/2007 e L.113/2008 art.64 comma 4 tris) senza valutazione per istituire il Tirocinio Formativo Attivo (TFA) annuale con DM 249/2010, modificato con DM 81/2013, per un solo biennio di attuazione dal 2013 fino al 2015. Il DL 59/2017 in attuazione della L 107/2015 istituiva i percorsi triennali di Formazione, Inserimento e Tirocinio (FIT) con l'acquisizione di 24 cfu (crediti formativi universitari) di area psicopedagogica e didattica per l'ammissione al concorso di accesso. Presero così avvio le più differenziate offerte dei PF24 (percorsi formativi universitari per l'acquisizione dei 24 cfu) negli atenei e ciò è l'unica frammentaria e limitata offerta esistente in quanto la L.145/2018 ha abolito il FIT. La formazione tramite i PF24 ha mostrato in questi anni tutta la sua grave carenza. **E' indispensabile rivedere quindi il percorso di accesso all'insegnamento nelle scuole secondarie prevedendo un percorso lungo (almeno annuale) nel quale i futuri docenti possano acquisire quelle indispensabili e plurime competenze tecnico-professionali che si articolano in competenze pedagogiche, psico-sociali e relazionali, empatiche, didattiche, metodologiche, docimologiche/valutative e di gestione dei processi di apprendimento, di problem solving, di team working, organizzative e gestionali, di lavoro in rete.** Si reputa necessaria una formazione strutturata e articolata in insegnamenti, laboratori e tirocini condotta dalle Università in collaborazione con le scuole. Il percorso dovrebbe essere basato sull'integrazione e l'alternanza “teoria-prassi”.

Questo percorso potrebbe essere previsto a monte, nella formazione iniziale, o all'interno del meccanismo concorsuale di reclutamento.

Per la prima ipotesi si possono ipotizzare due percorsi: a) integrare nei piani di studio delle lauree magistrali indirizzi per l'insegnamento con corsi di pedagogia, didattica, psicologia, etc. per coloro che decidono di fare gli insegnanti...; b) percorsi formativi post-lauream magistrale finalizzati all'insegnamento nella scuola secondaria di I e II grado.

Per la seconda ipotesi potremmo far riferimento a quanto già previsto nell'inattuato DPR 59/2017 con le eventuali opportune modifiche.

Occorre anche intervenire con urgenza sui problemi del precariato prevedendo un canale concorsuale riservato così come era stato proposto dalla FLC/CGIL.

E' infine opportuno rivedere le forme di reclutamento e di riconoscimento del lavoro dei commissari dei concorsi al fine di nominare commissari di adeguata professionalità.

G) Formazione in itinere

La formazione in itinere rappresenta un aspetto fondante della professionalità docente. Già la legge n. 107/2015 ha posto con forza la questione della formazione in servizio dei docenti, per effetto della quale (art. 1, c. 124) essa è diventata *"obbligatoria, permanente, strutturale"*. **All'attuazione di questo comma legislativo è mancata una conseguente ed esplicita norma contrattuale, determinando una situazione confusa. Occorre quindi intervenire affinché sia assicurato e garantito per ogni docente un monte ore annuo di formazione in itinere adeguata allo sviluppo delle proprie competenze professionali personali e a quanto richieda la scuola in cui si opera.**

Il "Piano per la formazione dei docenti 2016-2019" (PNFD) ha presentato luci ed ombre e nel complesso non pare aver raggiunto gli obiettivi che si era proposto. Sono stati realizzati interventi consistenti di finanziamento della formazione del personale docente su più livelli: nazionale, regionale, di ambito e di scuola. L'intervento sulle singole scuole è rimasto però marginale e solo recentemente si è cercato di renderlo più efficace.

Nel documento del MIUR dell'aprile 2018 il MIUR *"Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio"*, frutto del lavoro svolto da tre gruppi di esperti, venivano già messe in evidenza molteplici criticità nei vari livelli di intervento:

A livello nazionale:

- Mancata continuità all'azione di monitoraggio nazionale
- Assenza di una visibile e formalizzata cabina di regia complessiva;
- Difficile coordinamento delle prospettive operative delle diverse priorità nazionali, ora anche annuali, con ricadute a livello di programmazione locale;
- Scarsa implementazione della piattaforma SOFIA, in coerenza con il sistema di governance;
- Difficoltà nella gestione dei tempi nella comunicazione e nella rendicontazione dei finanziamenti.

A livello di Uffici Scolastici Regionali

- Differenti orientamenti operativi degli Staff regionali in relazione alle Scuole polo di ambito e alla loro autonoma progettualità;
- Limitata (o eccedente) azione di coordinamento e supporto alle Scuole polo di ambito;
 - Mancata o limitata azione di promozione del "Sistema della formazione del personale docente attraverso la valorizzazione delle risorse accademiche e professionali attive nel territorio".

A livello di ambito territoriale

- Generalizzata tendenza all'accentramento nella scuola polo di tutte le funzioni: amministrative, operative e progettuali;
- Differenziate situazioni di governance territoriali nei diversi ambiti, di individuazione della scuola polo, di risorse professionali dedicate, di competenze specifiche nella progettazione della formazione (peculiarità e specificità delle aree metropolitane);
- Prevalenza della lettura dei bisogni formativi a livello territoriale (sui grandi numeri) piuttosto che di singola scuola (difficoltà nella gestione della sintesi tra i due livelli)

– Prevalenza dell'organizzazione e gestione in macro-rete territoriale dei percorsi formativi piuttosto che di micro-rete o di singola scuola.

A livello di singola scuola

– Parziale/limitata corrispondenza tra le priorità formative individuate come bisogni dalla scuola e la risposta formativa offerta a livello di ambito;

– Difficile gestione delle attività formative nei tempi ristretti, anche in relazione alle ordinarie attività scolastiche;

– Limitata o ineguale disponibilità di specifiche competenze (Dirigente Scolastico o docente Funzione Strumentale) sulla progettazione della formazione;

– Ineguale diffusione delle pratiche di pianificazione della formazione nell'ambito dei PTOF, di rilevazione interna dei bisogni formativi, di formalizzazione e valorizzazione delle biografie professionali;

– Difficoltà e difficoltà nella gestione della nuova obbligatorietà (quantificazione oraria, certificazione, ...).

In generale

La formazione ha dato quindi risultati difformi a livello territoriale. **Appare una carenza diffusa di operatori qualificati per la formazione (formatori, tutor, facilitatori, etc.) e una difficoltà nel coinvolgere l'Università.**

Dobbiamo inoltre rilevare come l'attuale normativa relativa alle modalità di individuazione e retribuzione dei formatori appaia inefficace e da rivedere. L'obbligo dei bandi prima verso i docenti interni, poi agli esperti esterni, limita la possibilità di usufruire delle competenze delle associazioni professionali, inoltre la retribuzione degli operatori appare ferma quanto previsto oltre 20 anni fa.

Occorre infine ribadire quanto sia necessario che la formazione nasca da esigenze sentite all'interno del gruppo docente, meglio ancora se in grado di coinvolgere docenti di uno stesso consiglio di classe/interclasse o di un dipartimento. La formazione inoltre dovrebbe avere tempi distesi e modalità che possano integrare la riflessione teorica con l'attività con gli alunni, facendo riferimento a modalità metodologiche come la ricerca-azione. Occorre però trovare anche formatori davvero capaci di intrecciare competenze metodologiche e didattiche con le competenze disciplinari e interdisciplinari. In alcuni casi possiamo anche prevedere la presenza di facilitatori che permettano il confronto e la discussione da parte dei docenti e sostengano il loro autonomo percorso di ricerca. Sarebbe infine indispensabile e utile poter avere un confronto e un **sostegno dall'università**, che risulta purtroppo spesso assente.

Si auspica quindi la creazione di formule di **collaborazione tra università, scuola, associazioni professionali, enti di ricerca come l'INDIRE** istituendo partenariati strategici in funzione dell'attivazione di percorsi di tirocinio e di sviluppo professionale per garantire la necessaria formazione iniziale e in itinere dei docenti. **A tale scopo sarebbe opportuno predisporre un contenitore normativo ampio, plausibile, praticabile, che preveda una interazione tra i soggetti sopra citati con la costruzione di strutture permanenti, riconosciute, visibili e importanti sia all'interno dell'università che all'interno delle scuole** nelle quali possano essere messi a sistema percorsi di riflessione e di ricerca. In vista di una richiesta sempre crescente di formazione occorre infine prevedere all'interno di queste strutture percorsi specifici per la formazione di "formatori" in grado di garantire una specifica e validata capacità di intervento.

H) Orari di servizio

Da tempo si discute se modificare gli orari di servizio, soprattutto per la parte relativa alle attività funzionali all'insegnamento. Nel questionario di Proteo Toscana rivolto ai componenti i direttivi provinciali della FLC/CGIL emerge una contraddizione fra il tempo che si indica utilizzato per lo svolgimento di queste attività e la volontà espressa a maggioranza di voler mantenere l'attuale assetto contrattuale delle 40 + 40 ore. Infatti mentre da un lato si dichiara di aver svolto in grande maggioranza un monte orario superiore a quanto contrattualmente indicato, dall'altro il 55% dei rispondenti ritiene di dover confermare l'attuale struttura oraria. **Al fine di eliminare alcune rigidità potremmo almeno prevedere di poter utilizzare le 80 ore complessivamente indicate nel contratto senza una distinzione fra le prime e le seconde 40.**

Nonostante questi possibili aggiustamenti rimane evidente di come sia eccessivamente ridotto il tempo a disposizione per le attività di progettazione comune a livello di consiglio di classe e di dipartimento soprattutto nella scuola secondaria e, forse, anche nella scuola dell'infanzia. **Approfitando del futuro calo**

demografico potrebbe essere una proposta attuabile prevedere un'operazione analoga a quella effettuata nella scuola primaria, cioè detrarre una o due ore dall'orario di lezione settimanale dei docenti di scuola secondaria e dell'infanzia per dedicare queste ore alle attività di progettazione comuni con gli altri colleghi. Potremmo in questo modo rafforzare effettivamente il lavoro collegiale all'interno dei consigli di classe e delle sezioni e nei dipartimenti e nelle intersezioni.

I) Responsabilità professionale, collegialità e democrazia

Nell'attività della scuola si intrecciano varie competenze, in particolare quelle del DS in base all'art. 25 del d.lvo 165/01, del collegio dei docenti (vedi d.lvo 297/94) e dei singoli docenti in relazione alla libertà di insegnamento (vedi costituzione). Tenere insieme in una visione unitaria e con finalità comuni queste tre competenze non sempre è possibile. In alcuni, se non in molti, casi si registrano due fenomeni molto deleteri: lo strabordare nelle proprie competenze da parte del DS e i conflitti che si possono generare in maniera esplicita o implicita fra scelte collegiali e comportamenti individuali dei docenti. Potremmo fornire una risposta a questi problemi **coniugando i concetti di democrazia** (la collegialità) e di **responsabilità collettiva e individuale**.

Una gestione democratica presuppone quindi la capacità da parte dei vari organi e dei loro singoli componenti di assumere la loro parte di **responsabilità**.

In particolare occorre mettere in evidenza il rapporto fra DS, collegio dei docenti e attività dei singoli docenti. E' **responsabilità dei docenti** che il collegio, quale "*organo tecnico*", sia in grado davvero di dare proficue e unitarie indicazioni al lavoro con gli alunni e nelle classi. Il coinvolgimento dei docenti in un progetto condiviso di autonomia passa dalla capacità del collegio di discutere e deliberare insieme sulle scelte pedagogiche, metodologiche e didattiche necessarie a dare una comune impronta al lavoro nelle classi e con tutti gli alunni. Per dare una maggiore forza alle delibere collegiali è anche opportuno che il collegio si dia un **regolamento interno** in grado di assicurare trasparenza e realizzazione da parte di tutti di quanto deliberato. E' opportuno anche che le delibere collegiali siano circostanziate e individuino distintamente i destinatari, l'oggetto verificabile dell'azione richiesta in delibera, le modalità e i tempi di attuazione. E' **responsabilità del singolo docente** operare per la migliore attuazione di quanto deciso collegialmente. E' **responsabilità del DS** evitare scorciatoie attraverso imposizioni calate dall'alto. Non avere fretta, ma agire per tempo. E' infine sempre **responsabilità del DS** svolgere al massimo quella funzione di **coordinamento** e di attuazione delle delibere collegiali che la normativa prevede.

15/04/2021

PS. Nella discussione abbiamo fatto riferimento anche ai seguenti documenti:

- Report del questionario sulla professionalità docente rivolto ai componenti i direttivi provinciali della FLC/CGIL Toscana
- Dossier del MIUR su sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio (2018)
- Rapporto finale della commissione "Bianchi" Luglio 2020