

## LA PROFESSIONALITÀ DOCENTE NELLA SCUOLA DELL'AUTONOMIA

*di Dario Generali - Centro Studi dell'AND*

L'attuazione dell'autonomia nelle scuole, così come si è fino ad oggi configurata, fornisce un'immagine della medesima che sembra giustificare largamente i timori più volte espressi nei confronti di questo processo da una parte consistente della componente docente più qualificata. In diverse occasioni si è rilevata l'incompletezza di tale autonomia e, nel contempo, la contraddittorietà della medesima all'interno di un sistema fondato sul riconoscimento del valore legale dei titoli di studio. Da un lato, infatti, la possibilità di operare scelte capaci di caratterizzare in modo effettivamente autonomo l'offerta formativa dei singoli istituti, assumendo decisioni che modifichino in modo sensibile l'attuale organizzazione centrale e normativa, è pressoché inesistente. Dall'altro, anche quei mutamenti che si sono realizzati e che si potranno sempre più attuare, appaiono trascurabili rispetto ad una prospettiva di effettiva autonomia, ma sono gravi anomalie fino a che verrà riconosciuto il valore legale dei titoli di studio, che richiederebbe un'assoluta uniformità dei curricula e una rigorosa verifica delle competenze acquisite. Affinché abbia un qualche senso riconoscere valore ufficiale a un titolo di studio, è assolutamente necessario che questo garantisca un livello minimo di conoscenze e di abilità e che i funzionari pubblici, cioè gli insegnanti, preposti alla formazione ed alla valutazione abbiano, a loro volta, standard minimi accertati con concorsi rigorosissimi e criteri omogenei di valutazione. Questo, nei fatti, non avviene ormai più da decenni, al punto che a buon titolo è sembrato ragionevole a molti docenti proporre l'abolizione dell'esame di stato, considerato – vista la percentuale dei promossi e i voti irrealisticamente alti – uno sperpero di denaro pubblico e un'inutile farsa. Una cosa è però avere una normativa compatibile, in linea teorica, anche se largamente disattesa nei fatti, con gli istituti giuridici vigenti e un'altra è averne una teoricamente incompatibile, come è quella dell'autonomia con il riconoscimento del valore legale dei titoli di studio. A nessuno può infatti sfuggire che aver continuato ad attribuire validità ufficiale a diplomi e lauree, pur nella loro effettiva disomogeneità nei fatti, determinata dal venir meno delle condizioni indicate, è perfettamente in linea con il costume e le abitudini controriformistiche del nostro paese, mentre un'incompatibilità giuridica così evidente – verso la quale non si potrebbe semplicemente fingere che non ci sia, come nel caso delle norme disattese nei fatti ma non teoricamente – sarebbe forse troppo anche per noi.

Un altro grave problema è che l'autonomia presupporrebbe una dirigenza degli istituti, singola, ristretta o collettiva, per la quale non ci sono né le risorse, né le competenze. Sia nella precedente legislatura che nell'attuale la via scelta è stata quella di un potenziamento dei poteri dei presidi, che sono stati sottratti alla loro precedente configurazione, riconducibile alla figura (naturalmente in linea teorica e sempre secondo la nostra solita assuefazione all'ingingimento) del *primus inter pares*, per essere consegnati all'improbabile ruolo di manager, senza, peraltro, che si fossero seriamente verificate le loro attitudini e le loro competenze per svolgere una funzione così diversa. A maggiori poteri avrebbero dovuto corrispondere anche maggiori responsabilità, da verificare periodicamente, con la possibilità di rimuovere i dirigenti che avessero mostrato di essere incapaci di gestire in modo efficace e produttivo il loro istituto. Ma, anche qui, le cose si fecero – e questa volta fortunatamente, vista, come si è detto, la totale mancanza di risorse e di competenze – per finta. I poteri dei presidi sono rimasti, nei fatti, ancora abbastanza contenuti e le valutazioni si sono risolte nell'usuale farsa, con dei questionari da compilare (o da far compilare agli amici più addestrati) a casa propria.

Di pari passo all'attuazione, quantunque ristretta e più dichiarata che reale, dell'autonomia si è venuto infittendo il dibattito relativo ai nuovi modelli di professionalità docente, funzionale al mutato quadro normativo. In linea con l'immagine impiegatizia della professione docente sostenuta ed accreditata dal sindacalismo confederale, da Confindustria e da quelli che, da diverse legislature, il Ministero della Pubblica Istruzione aveva individuato come esperti del settore, si è sempre più identificata questa nuova professionalità con le competenze organizzative, progettuali e sistemiche, giungendo persino ad indicare il toyotismo come un modello esemplare a cui cercare di far adeguare i comportamenti degli insegnanti e di tutto il personale della scuola,

con il quale i primi avrebbero dovuto collaborare su un piano di parità e di complementarità professionale. Da qui il fiorire di corsi d'aggiornamento gestionali, organizzativi, di psicologia dei gruppi, addirittura di acquisizione e gestione della leadership e altro ancora di questo genere. La caratteristica comune di tutti questi corsi era poi quella di richiamare un impianto di natura aziendalistica e di presentarsi come

un tentativo esemplare di normalizzazione dell'eterogeneità ideologica dei docenti, come un primo, significativo passo verso l'eliminazione dell'odiata libertà d'insegnamento. L'organizzazione di uno sforzo sistematico di trasmissione gerarchica – dal centro alla periferia, dagli ispettori agli insegnanti – di un pensiero unico, di un verbo pedagogico dato per assoluto, necessario, indiscutibile.

In breve come interventi volti a realizzare un'autonomia predeterminata centralisticamente, recante il segno di una comune impostazione didattica e pedagogica, da rendere solo adeguata alle diverse esigenze locali, attraverso, tra l'altro, la possibilità di coartare la libertà d'insegnamento individuale dei docenti e di accrescere (anche se in misura limitata) i poteri e le capacità di pressione dei dirigenti scolastici.

Un modello largamente peggiorativo rispetto all'esistente, in grado di scatenare le mai sopite aspirazioni tiranniche di molti capi d'istituto, di mortificare ancora di più, se mai possibile, la professionalità docente, di attaccare mortalmente la libertà d'insegnamento e, con essa, la possibilità stessa di una didattica dignitosa, autonoma e di alto profilo.

Un corretto concetto di autonomia dovrebbe però portare a risultati esattamente opposti. L'aspetto più interessante e produttivo di un simile mutamento normativo deve essere cercato altrove. Nella possibilità di sottrarsi alla tirannide di una burocrazia esiziale ed insensata, nell'opportunità di proporre modelli culturali e didattici flessibili e creativi, nel superamento di una vita scolastica finalizzata all'espletamento di compiti e non all'ottenimento di obiettivi, nella valorizzazione degli aspetti culturali e scientifici della professionalità docente, nella responsabilizzazione individuale da contrapporre alle verifiche formali esteriori, nella creazione di un confronto critico fra metodi ed opzioni formative, nella sostituzione dell'autorità dei dirigenti scolastici, di natura "prefettizia" e burocratica, con una gestione d'impianto culturale, volta a sottolineare la centralità di questa dimensione rispetto a quella amministrativa.

In linea con questa prospettiva la prima esigenza appare senz'altro quella di restituire superiorità e dignità intellettuale al profilo professionale docente, sia sul piano della formazione iniziale dei nuovi insegnanti, che su quello del reclutamento, degli aggiornamenti e della verifica del loro lavoro. Semplicemente sostituendo le farse che regolano attualmente questi momenti fondamentali con impostazioni serie e rigorose, aperte al confronto critico ma intransigenti rispetto a qualsiasi astuzia spicciola e a ogni tentativo di compensazione dell'incompetenza e dell'impreparazione con appartenenze, protezioni e giustificazioni di qualsiasi genere, si conseguirebbero risultati immediatamente significativi, validi per qualsiasi quadro normativo. Stante l'attuale degrado delle istituzioni scolastiche medie ed universitarie e la conseguente impossibilità – anche se con le dovute eccezioni – di dare credito ai loro diplomi ed alle loro certificazioni, come ad eventuali meccanismi di selezione per l'immissione a corsi a numero chiuso, tali operazioni non si potrebbero semplicemente affidare alle strutture esistenti. Dovrebbero invece contare sul sostegno, la progettazione e la verifica di un organismo direttamente interessato al loro buon esito, che potrebbe essere validamente individuato in un ordine professionale degli insegnanti, costituito a difesa della qualità professionale docente, del suo riconoscimento sociale e del rispetto di un codice deontologico da parte dei propri membri.

In un inquadramento normativo e gestionale centralizzato la garanzia di poter disporre di docenti preparati e consapevoli dell'estrema rilevanza sociale e civile del loro operato, con un comportamento controllato dal rispetto di un codice deontologico, sarebbe già stato sufficiente per avviare un processo di concreta e significativa riqualificazione del sistema scolastico nazionale. A questo si sarebbe potuto aggiungere, per facilitare il processo e innalzare i livelli possibili di eccellenza, un'articolazione delle carriere in grado di valorizzare le competenze culturali e di metterle a disposizione della vita scolastica quotidiana, ma il più sarebbe già stato ottenuto.

La scuola dell'autonomia presenta però con maggior forza, rispetto a quella centralizzata, il problema della sua direzione. Per un verso, infatti, i limiti di una parte assai consistente degli attuali dirigenti scolastici sono tali da apparire largamente più preoccupanti della pur drammatica inadeguatezza di tanti docenti. Per l'altro lo stesso profilo professionale dei presidi rende loro impossibile una gestione non semplicemente formale e amministrativa della vita scolastica. Anche ammettendo, in linea puramente ipotetica, di avere a capo degli istituti soggetti equilibrati e competenti, l'esigenza di coordinare e gestire progetti didattici innovativi pone la questione delle conoscenze specialistiche, che non possono evidentemente essere tutte presenti in un solo soggetto. Se nella scuola centralizzata qualcuno poteva pensare alla direzione di un funzionario che fosse semplicemente garante della legalità degli atti amministrativi e del regolare svolgimento dell'attività didattica, oggi nessuno potrebbe condividere quel punto di vista. La gestione della scuola dell'autonomia necessita competenze scientifiche e didattiche certamente maggiori, perché una cosa è adeguarsi – pur con sensibilità, libertà ed intelligenza – ad un programma predeterminato, un'altra è progettare, con le stesse qualità, un curriculum, individuando e creando le competenze necessarie per realizzarlo nel modo migliore possibile. Se si evita di compiere l'errore di confondere una scuola con un'azienda e si comprendono i difficili equilibri, lo spirito critico e le notevolissime competenze che rendono possibile il sostanzarsi di un insegnamento libero e qualificato, non può sfuggire la necessità di avere all'interno degli istituti realtà culturali di alto livello e gruppi disciplinari legati alle comunità scientifiche di appartenenza. In un contesto di tal genere una direzione amministrativa non avrebbe né capacità propositiva, né strumenti di verifica e di sostegno al processo adeguati, che potrebbero invece venire da una struttura articolata, per esempio per dipartimenti.

Una scuola organizzata in modo da rispettare la centralità culturale della sua funzione non può essere gestita da un burocrate, al quale si dovrebbe invece affidare solo la gestione della vita amministrativa dell'istituto e il controllo delle compatibilità finanziarie dei progetti. L'elaborazione culturale e la progettazione didattica dovrebbero invece essere affidate a soggetti in grado di gestirle, a quei docenti che, per titoli scientifici, esperienza didattica e competenze personali potrebbero governarle dignitosamente. A loro spetterebbe il compito di curare l'aggiornamento e di costituire un punto di riferimento e un sostegno ai colleghi di materia, così come accade, per esempio, per i primari nei reparti ospedalieri.

L'individuazione di tali insegnanti dovrebbe essere legata a una strutturazione della carriera docente in tre fasce, come avviene, per esempio, nell'università e in altre realtà professionali caratterizzate dalla specificità intellettuale. Il livello più basso dovrebbe essere quello d'accesso, dopo la formazione iniziale e la selezione concorsuale, gestite, con procedure assolutamente trasparenti e rigorose, da un ordine professionale. Dopo un certo numero di anni di servizio, che potrebbero per esempio essere cinque, ma anche tre (durante i quali si potrebbe contare sul sostegno diretto del proprio direttore di dipartimento), sarebbe possibile affrontare il concorso o il meccanismo di valutazione per accedere al posto di seconda fascia. L'immissione a questo livello dovrebbe garantire un buon livello di competenza, oltre che culturale, anche didattica e tale da consentire lo svolgimento della professione in modo sicuro e soddisfacente. La differenza di remunerazione rispetto alla retribuzione della prima fascia, che sarebbe d'accesso, sarebbe sensibile e dovrebbe rappresentare la condizione economica – dignitosa e di livello europeo – della maggior parte degli insegnanti.

Il tentativo di accedere al primo livello, che avrebbe funzioni non solo d'insegnamento, potrebbe essere anch'esso consentito dopo non meno di cinque anni di permanenza nel secondo. I posti di questo tipo sarebbero, a differenza degli altri, limitati, essendo destinati a ricoprire la carica di direttore di dipartimento, quindi uno per ogni disciplina insegnata in una scuola o, in relazione della consistenza oraria degli insegnamenti, in un gruppo di scuole limitrofe di indirizzo omogeneo. Lo svolgimento di tale ruolo richiederebbe competenze non semplicemente didattiche e gli aspiranti dovrebbero possedere, oltre a una provata e sicura professionalità docente, anche un curriculum qualificato e pubblicazioni – o titoli differenti, a seconda della disciplina coltivata –, che li rendano protagonisti e membri attivi della propria comunità scientifica di appartenenza. Solo così potrebbero rappresentare quel punto di riferimento e quel sostegno ai colleghi che si è detto, garantendo la qualità culturale della progettazione e della gestione dell'insegnamento delle singole discipline nella scuola dell'autonomia.

La figura del dirigente scolastico attuale verrebbe ricondotta allo svolgimento delle incombenze amministrative, per le quali – almeno in linea teorica – dovrebbe essere preparato, abbandonando l'improbabile controllo della vita culturale e didattica della scuola. Al massimo potrebbe rivestire, quando ne avesse competenze e titoli, da valutare nello stesso modo in cui dovrebbero essere verificati quelli dei docenti, il ruolo di direttore del dipartimento della disciplina di cui fosse cultore. La funzione attualmente svolta dai presidi in questo ambito sarebbe affidata ad un consiglio dei direttori di dipartimento, che eleggerebbero annualmente al proprio interno un coordinatore, che avrebbe la funzione di rappresentare il consiglio nel collegio, sostituendo l'attuale figura del dirigente, al quale rimarrebbero invece tutti i compiti amministrativi ed organizzativi, legati alla dimensione aziendale della scuola. Per semplificare, la gestione formale del personale, la valorizzazione e la contabilità delle risorse economiche – sempre però in sintonia con le indicazioni del consiglio dei direttori di dipartimento –, la verifica della compatibilità finanziaria dei flussi di spesa, la presenza, insieme al coordinatore dei dipartimenti, nel consiglio d'istituto.

Un'operazione di questo genere, se condotta con trasparenza e rigore, con l'ausilio di un ordine professionale fondato e gestito a tutela della qualità dell'insegnamento e del suo riconoscimento sociale, realizzerebbe un mutamento sostanziale della vita scolastica, trasportandone il baricentro dalla dimensione burocratica e amministrativa a quella culturale. Gli esiti di una simile trasformazione sarebbero di grande rilievo per la qualità e la possibilità stessa di una progettazione e di una gestione dell'offerta formativa degli istituti autonomi, incanalandole su un terreno di credibilità e di responsabilità culturale e sottraendole all'improvvisazione, alla demagogia e all'insipienza irresponsabile alle quali sono state spesso abbandonate nel periodo della didattica per progetti.

Una scuola organizzata in questo modo potrebbe sperare di avviare un processo virtuoso, nel quale i non pochi docenti che hanno abbandonato da anni lo studio, gli interessi culturali e, talvolta, persino la pratica della lettura dei testi della propria disciplina, potrebbero essere indotti a riaggiornarsi, recuperando la regressione culturale prodotta dalla lunga inedia, almeno al fine di tentare di ottenere una progressione economica e di carriera. Nel contempo i direttori di dipartimento potrebbero supportare la didattica dei colleghi meno esperti, aiutandoli, quando necessario, nello sforzo di recupero di livelli culturali dignitosi. Si potrebbero inoltre garantire, nel luogo fisico di esistenza di ogni dipartimento, le possibilità e gli spazi per un'attività di studio e di aggiornamento degli insegnanti, mettendo a disposizione una biblioteca specializzata di uso collettivo, e, per ogni docente, almeno una scrivania – ma, quando possibile, un ufficio – con computer collegato in rete e telefono, perché, nell'epoca della società della conoscenza e di Internet, è assurdo pensare che gli insegnanti possano studiare, rimanere aggiornati e lavorare senza accedere liberamente agli strumenti e alle fonti d'informazione.

Le possibilità più interessanti offerte dalla scuola dell'autonomia, le uniche per le quali valga la pena di affrontare i suoi tanti rischi e le molte difficoltà che presenta, sono da individuare nell'opportunità di ridurre finalmente in modo drastico la tirannia burocratica e l'egemonia amministrativa, sostituendole con la centralità culturale, il libero confronto critico, la riflessione e l'elaborazione intellettuale, una progettazione didattica di qualità e una vita scolastica quotidiana attenta agli obiettivi formativi più che al rispetto formale di compiti. In questa prospettiva la specificità intellettuale della professione docente potrebbe finalmente trovare un proprio terreno di sviluppo e di realizzazione, a patto di sapersi articolare in modi e forme capaci di riconoscere e di valorizzare, a vantaggio dell'intero sistema e della dignità della categoria, le risorse di spicco e le eccellenze, oggi largamente ignorate, quando non apertamente osteggiate e combattute.