

**Per un progetto di scuola
che aiuti la rinascita del paese**

**Bentornato
insegnante!**



**Quaderno di documentazione
Terza Conferenza Regionale della Scuola**

Con il patrocinio di

Progettazione e coordinamento generale:

Liliana Carrillo (Pracatinat S.c.pa), Domenico Chiesa (Forum educazione e scuola), Michele Gagliardi (Gruppo Abele), Gianni Giardiello (Forum educazione e scuola), Roberta Levi (Assessorato Risorse educative Città di Torino), Enzo Pesante (Theantropos), Maria Vallino (Assessorato Istruzione Provincia di Torino)

Hanno promosso e gestito i seminari e i focus group preparatori della terza conferenza della scuola:

Edoardo Ambrassa (UCIIM)	Arnaldo Gizzarelli (UCIIM)
Rosa Armocida (ANDIS)	Emilio Ghiggini (ANDIS)
Franca Banino (AIMC)	Francesca Gramegna (LEGAMBIENTE)
Daniela Braidotti (CIDI)	Erica Inzerillo (G.ABELE)
Maria Paola Botta (UCIIM)	Maria Teresa Lupidi Sciolla (UCIIM)
Gian Luigi Camera (AMNT)	Mauro Maggi (G. ABELE)
Antonio Campione (ANDIS)	Nuccia Maldera (MCE)
Liliana Carrillo (PRACATINAT)	Paola Mattioda (CIDI)
Domenico Chiesa (CIDI)	Laura Meli (CIDI)
Mariangela Colombo (AEDE)	Donatella Merlo (MCE)
Rino Coppola (CASA INSEGNANTI)	Anna Maria Moiso (CASA INS.)
Ornella Di Benedetto (ANDIS)	Mauro Piras (PROTEO f e s.)
Nunzia Del Vento (ASAPI)	Francesca Sgarrella (AIMC)
Fabrizio Ferrari (AMNT)	Flavia Tealdo (UCIIM)
Magda Ferraris (CIDI)	Maria Teresa Prat (LEND)
Roberto Ferraris (CASA INS.)	Bianca Testone (AIMC)
Loredana Ferrero (ANDIS)	Luigi Tremoloso (CIDI)
Mariliana Geninatti (MCE)	Maddalena Zan (CASA INS.)

Segreteria:

Bianca Testone, Erika Borra, Luca Botticelli, "Forum regionale per l'educazione e la scuola" del Piemonte, via Maria Ausiliatrice 45, 10152 Torino 011 2215851, www.forumscuolapiemonte.it, forumscuola@tiscali.it

TERZO QUADERNO DI DOCUMENTAZIONE a cura di Gianni Giardiello

Il Quaderno viene distribuito ai partecipanti la "3.a Conferenza regionale della scuola" - Torino 12 e 13 ottobre 2012. Il Dossier offre una documentazione sui principali temi della "questione insegnanti". La seconda parte raccoglie i resoconti delle numerose iniziative (seminari e focus group) che si sono svolte nei mesi precedenti, in diversi territori e scuole della Regione Piemonte.

Realizzazione grafica, impaginazione e stampa:

a cura di IMPREMIX srl, via Rochemolles, 10 - 10146 Torino
info@impremix.it - Settembre 2012

SOMMARIO

Bentornato insegnante

Introduzione di Domenico Chiesa

4

Parlano di noi

La scuola nei ricordi e nelle riflessioni di giornalisti, scrittori, ricercatori, educatori e studenti

7

Ricerca Sul prestigio della professione docente (Stefano Molina)

8

Quando capita di inciampare (Massimo Recalcati)

13

Il primo giorno di scuola (Alessandro d'Avenia)

14

Buongiorno "Signora Maestra" (Massimo Gramellini)

15

Insegnare al Principe di Danimarca (Mariapia Veladiano)

15

Un mestiere tradito (Luisa Ribolzi)

16

Quando tirai il calamaio alla maestra (Luigi Ciotti)

18

Buoni e Cattivi: gli studenti valutano le qualità dei docenti (D.Chiesa, G.Giardello)

18

Martelli, chiodi, stracci e pennelli (Silvano Petrosino)

22

La scuola del merito è la risposta giusta? (Nadia Urbinati)

22

La parola a chi insegna

I risultati di 38 iniziative nei territori scolastici del Piemonte per discutere le principali tematiche della professione docente

24

Ricerca Guardandoci allo specchio (Luigi Tremoloso)

25

La professionalità

31

La formazione

36

L'organizzazione della scuola

40

La valutazione

44

I contesti del lavoro docente

51

Bentornato insegnante!

Introduzione di Domenico Chiesa

«Il nesso istruzione-educazione è rappresentato dal lavoro vivente del maestro in quanto la scuola è acceleramento e disciplinamento della formazione del fanciullo. Se il corpo magistrale è deficiente, sarà la sua opera ancora più deficiente se gli si domanderà più educazione: farà una scuola retorica, non seria»

Antonio Gramsci

Si può pensare alla scuola come una voce della spesa pubblica e concentrarsi su ulteriori tagli, oppure assumerla sul serio come il “luogo in cui si costruisce il futuro” e trasformarla in voce di investimento.

La scuola da elemento della crisi può diventare una risorsa per combattere la crisi, per sostenere la rinascita del nostro paese; dall'emergenza-scuola alla priorità-scuola, risorsa condivisa della società.

La scuola come occasione insostituibile di emancipazione, soprattutto per coloro che hanno difficoltà a seguirla, in cui non si consideri Gianni inadatto bensì questa scuola inadatta a Gianni. La scuola come tempo della vita, esperienza fondativa del diventare grandi perché non si diventa grandi da soli, si cresce insieme a qualcuno, insieme a tanti coetanei che diventano grandi con te e a tanti adulti che hanno a cuore il tuo futuro.

La scuola come prima esperienza pubblica della nostra vita che ti deve accompagnare per tutta l'infanzia e tutta l'adolescenza, nel rispetto dell'infanzia e dell'adolescenza, assieme e non in alternativa a tante altre esperienze, con un suo compito specifico: contribuire a garantire a ciascuno quel livello di uguaglianza nel possesso degli strumenti di cittadinanza necessario per essere diversi, come ti verrà di essere.

La riforma che serve si chiama “qualità” del fare scuola e prevede che tutti i soggetti coinvolti si rimbocchino le maniche, sostenuti e incoraggiati dalla società intera.

Richiede investimento in risorse economiche (necessarie perché l'impoverimento che la scuola ha subito nell'ultimo decennio è insostenibile); soprattutto richiede investimento umano che si concretizzi in un progetto di pratiche consapevoli e coerenti, unito alla ricerca e ricostruzione del senso della vita a scuola per tutti e per ciascuno dall'infanzia all'adolescenza attraverso l'innovazione profonda del processo di insegnamento-apprendimento: “A quelli che sembrano cretini dargli la scuola a pieno tempo. Agli svogliati basta dargli uno scopo”¹.

Alla base del rinnovamento si valuta necessaria la valorizzazione degli insegnanti riconosciuti nel loro ruolo strategico nella convinzione che non sia possibile costruire una politica sulla scuola senza una politica partecipata sugli insegnanti finalizzata al superamento di ogni forma di autoreferenzialità di categoria. Il rinnovamento della scuola può essere costruito solo riconoscendo e sostenendo la professionalità degli insegnanti.

Per questo motivo i promotori della Terza conferenza regionale della scuola hanno scelto come asse portante delle iniziative il ruolo che possono svolgere gli insegnanti nel far ripartire il processo di rinnovamento.

Il centro della conferenza di è sviluppato attorno ai 38 focus che sono svolti in diverse città della regione nei primi mesi del 2012.

Nei report riportati nella seconda parte del quaderno non si troveranno risposte definitive; i focus hanno cercato di approfondire, da diverse prospettive, i problemi del mestiere-insegnante con l'obiettivo di aprire piste di ricerca, questioni irrisolte e mettere in moto proposte e azioni di cambiamento. Sono però serviti per condividere con maggiori argomenti alcuni aspetti del profilo dell'insegnante e un'analisi della sua evoluzione negli ultimi decenni.

¹ Scuola di Barbiana, Lettera a una professoressa, Firenze, LEF, 1967, pg 80

Cambia la scuola, cambia l'insegnante

Fino all'inizio degli anni sessanta, l'insegnante "gentiliano", nel ciclo secondario, esauriva le proprie competenze nello spessore della sua formazione culturale in riferimento all'ambito disciplinare di cui era titolare. L'atto dell'insegnare era riconducibile alla spiegazione in classe, alla capacità di "tenere la disciplina" e alla correttezza nella valutazione (intesa come la verifica dell'avvenuta trasmissione del sapere). Garantita una sufficiente qualità delle tre azioni, il non avvenuto apprendimento era riferibile alle due variabili di cui era portatore lo studente: l'intelligenza (almeno nella dimensione di "vocazione" allo studio) e l'impegno.

Situazione molto diversa nella scuola dell'obbligo ancora ridotta, anticostituzionalmente, alla fascia 6-11 anni. Insegnanti con una formazione "culturale" non universitaria ma in possesso di una notevole competenza didattica.

Per gli insegnanti della scuola secondaria (nei diversi percorsi derivati per sottrazione dalla matrice del Ginnasio-Liceo) la didattica era un orpello fastidioso forse persino incompatibile con il rigore dei saperi disciplinari e non necessario in una scuola non più dell'obbligo. L'istruzione, dopo l'alfabetizzazione strumentale era una alternativa per pochi, rigidamente proiettata nel futuro ruolo di adulto. La funzione selettiva non produceva emarginazione esistendo effettive alternative di formazione coerenti con i diversi sbocchi lavorativi e protette da consistenti identità e forme di appartenenza di ceto.

La scuola elementare era la scuola per tutti, indipendente dal futuro stato sociale; era tale per il figlio del carbonaio come per il figlio del dottore, una grande palestra di adesione alla stessa Nazione. Certo al termine dei cinque anni le differenze culturali erano diventate profonde ma erano sostanzialmente il risultato delle condizioni culturali familiari più che della scuola. Compito della scuola era semmai quello di individuare i ragazzi eccezionalmente "portati" allo studio anche se appartenenti a classi sociali popolari.

Maestri e professori erano dunque portatori di professionalità non paragonabili nella formazione iniziale, nel ruolo e nella pratica scolastica.

L'innalzamento dell'obbligo scolastico di altri tre anni, in un unico percorso di istruzione creò enormi problemi. Da un lato la nuova scuola media avrebbe dovuto assumere lo stesso impegno formativo della scuola elementare, ormai consolidato e acquisito dal senso comune (una scuola non finalizzata alla selezione bensì alla formazione del cittadino), ma nel contempo manteneva un elemento di profonda distinzione con il ciclo primario: era strutturata come scuola secondaria e come tale collegata con il ciclo successivo. Paradossale fu il mantenimento dei due anni di ginnasio con la curiosa numerazione "quarta" e "quinta": quale incentivo migliore a mantenere la scuola media come propedeutica al percorso "nobile" della scuola?

All'innalzamento istituzionale dell'istruzione fino a 14 anni si aggiunse l'invasione spontanea, nella seconda metà degli anni sessanta, dei primi anni della scuola media superiore, fino al riconoscimento formale realizzato con la legge 296 del 2006.

È stato uno susseguirsi di stravolgimenti in cui ogni fascia scolare ha subito (e di riscontro ha forzato) i cambiamenti di quelle che la precedono e la seguono, senza che sia mai stata messa a punto una politica scolastica di sistema in grado di armonizzare il processo di innovazione in un comune progetto di riferimento.

La ricaduta più forte si è riscontrata sul lavoro degli insegnanti sia del ciclo primario sia di quello secondario. Gli insegnanti di scuola primaria chiamati a ripensare le loro competenze (disciplinari e didattiche) fino a veder modificare alla radice l'organizzazione del loro lavoro (da insegnante unico a team corresponsabile di un progetto). Fare scuola a bambini che continueranno (tutti) il percorso scolastico è molto più impegnativo: si deve garantire a tutti le basi formative necessarie per proseguire lo studio in una società sempre più complessa.

Gli insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado chiamati a fare i conti con la dimensione dell'obbligo.

In un certo senso si è realizzata, non per opzione ideologica bensì nei fatti e per necessità, una dimensione di unicità effettiva della funzione docente (dalla scuola dell'infanzia a quella secondaria superiore) senza che questo ovviamente abbia cancellato le specificità. In parte si è anche ridotta la contrapposizione tra tre visioni dell'insegnante ormai poste fuori del tempo: l'idea che sia una missione, la mania di percepirsi come un libero professionista (il mitico "Docente di Storia e Filosofia nei Licei") e la sconsolata accettazione di figura impiegatizia statale.

L'insegnante è stato (non solo nel bene) il vero elemento che ha retto il cambiamento, che ha cercato di ridurre i danni e, in alcuni casi, ha reso possibile l'innovazione (si pensi al miracolo della scuola dell'infanzia e alle esperienze di eccellenza come il tempo pieno nella scuola elementare) in una scuola spesso senza timone e in una società che non è stata in grado di fornirle un progetto alto e condiviso.

Un approccio non astratto alla funzione insegnante

È valso negli ultimi quarant'anni e vale ora: il rinnovamento della scuola può essere costruito solo riconoscendo e valorizzando il lavoro degli insegnanti come «professionisti in un progetto».

Deve essere evidenziata la dimensione di professione più legata alla qualità della prestazione che all'orario di servizio senza però perdere il carattere sociale e collegiale; nella prospettiva di intellettuali e di professionisti che operano collegialmente in un progetto formativo condiviso.

L'insegnante opera in una istituzione "costituzionale" finalizzata a realizzare un progetto educativo pubblico.

Il vero problema della professionalità degli insegnanti non è allora riducibile alla ricerca in astratto di una definizione bensì all'individualizzazione di campi, azioni, percorsi che la possano far decollare e far corrispondere ai bisogni della crescita della scuola.

Certo bisogna tener presente le competenze che sono alla base del fare scuola e del processi necessari per formarle e svilupparle, avendo però sempre in primo piano la dimensione cooperativa e collegiale in cui si esercitano e il ruolo sociale dell'insegnamento.

Il profilo culturale/professionale che si può individuare per il "mestiere dell'insegnare" ci pare rimanga centrato sulla capacità di utilizzare il sapere disciplinare per la formazione culturale ai diversi livelli di scolarizzazione.

Rimane importante ragionare sulla libertà di insegnamento. La libertà dell'insegnamento deve assumere la funzione di garanzia costituzionale della libertà (al pluralismo, alla laicità) degli studenti: il diritto/dovere all'istruzione appartengono ai giovani cittadini in

crescita e al patto costituzionale di convivenza sociale; gli insegnanti sono i garanti della piena realizzazione di tale diritto/dovere e la loro piena libertà culturale ne misura il livello di garanzia

In un'accezione di questo tipo la dimensione "individuale" non entra in contrasto con quella "collegiale", ne diviene invece l'elemento di base indispensabile ma che proprio nella collegialità può esprimersi in modo compiuto.

Alla personale dimensione culturale, espressa attraverso una libertà d'insegnamento consapevole, si affiancano la partecipazione alle scelte culturali delineate dal progetto nazionale e a quelle definite dal progetto dell'unità scolastica in cui si opera.

Si tratta proprio di operare sul come sviluppare la dimensione collegiale della professionalità degli insegnanti valorizzando quella individuale, come costruire e attivare momenti organizzativi intermedi tra il collegio docenti e il lavoro individuale nelle classi, come far crescere il protagonismo degli studenti, quale forma di gestione sociale della scuola è in grado di superare la scarsa significatività degli attuali organi collegiali.

Negli ultimi anni si è cercato di far fronte alle insufficienze della scuola inseguendo affannosamente la strada della "Grande Riforma" ordinamentale. Forse sarebbe meglio fermarsi a ripensare dalle fondamenta la quotidianità del fare scuola, operare sul curricolo progettato e praticato sviluppando e valorizzando la professionalità insegnante.

In tale processo la «responsabilizzazione individuale» è un elemento determinante nel guidare il ridisegno dell'organizzazione delle scuole: ogni "potere" deve risultare da una "responsabilità" e ogni responsabilità deve essere costruita su una "competenza professionale".

La competenza degli insegnanti si manifesta nella responsabilità individuale nell'insegnamento e collegiale nel lavoro nei consigli di classe, nei vari dipartimenti e nel collegio; ma perché sia competenza che diventa vera responsabilità deve riconoscere sempre la dimensione individuale.

E poi c'è la relazione educativa...

L'enfasi sull'insegnante professionista è però pericolosa. È vero, il mestiere dell'insegnare presuppone una sicura formazione culturale, didattica propria di una professione intellettuale, ma è anche vero che al suo interno è compresa una delle relazioni umane più stabili che ha attraversato e attraversa tutte società: la relazione maestro-allievo come sostiene Vittorino Andreoli².

Per un tempo limitato e in punta di piedi, si invade e si "segna" la vita di una persona che sta crescendo, con l'obiettivo di dare un contributo a fornire a quella persona gli strumenti culturali perché sia maggiormente libera, più sicura di sé, autonoma, indipendente e in grado di fare scelte da cittadino consapevole.

Forse sarebbe bene smetterla con la disputa su chi sta al centro (lo studente, le conoscenze, l'insegnante): al centro vi è il ragazzo che apprende, con altri ragazzi, in una situazione collegiale e sociale, attraverso una relazione umana con un adulto che riconosce come maestro e da cui è riconosciuto come allievo. È un rapporto dispari. Da un lato un professionista dell'insegnamento, non un missionario ma certo un intellettuale appassionato della cultura e del suo uso formativo; penso non sia una forzatura la definizione di Lorenzo Milani "dicesi maestro chi non ha nessun interesse culturale quando è solo".

Dall'altro lato un bambino, un ragazzo che incontra la cultura come strumento per crescere, per capire il mondo in cui sta costruendo la propria identità e ha bisogno di adulti con cui percorrere il cammino: a scuola si imparano gli altri.

Ho l'impressione che proprio il riconoscere l'importanza delle competenze culturali e didattiche del mestiere e l'investire sulla loro costruzione possa indurci nell'errore di porre in alternativa professionalità-relazione e, ancor peggio, ridurre la dimensione relazionale ad una delle competenze della professionalità, rischiando di confonderla con la "comunicazione".

Non sono in contrapposizione né in alternativa: nessun maestro è tale senza le competenze professionali che gli permettono di realizzare il proprio obiettivo che rimane quello di partecipare all'istruzione di tutti i suoi allievi.

La forza dell'insegnamento nel attivare apprendimento è però moltiplicata dalla qualità della relazione umana che può permettere la costruzione del necessario orizzonte di significati condivisi.

Il seminario che chiude la terza conferenza cercherà di riaprire e rilanciare la riflessione per farla giungere ai decisori politici. Il lavoro svolto nei mesi passati, raccolto in questo quaderno e sviluppato nel sito del Forum Regionale dell'Educazione e della Scuola, mi pare possa rappresentare un buon contributo per partire con il piede giusto.

2 V. Andreoli, Lettera a un insegnante, Rizzoli, Milano, 2006

Parlano di noi

*La scuola nei ricordi
e nelle riflessioni
di giornalisti, scrittori,
ricercatori, educatori
e studenti*

Mentre gli indici di gradimento per molte istituzioni pubbliche da parte dei cittadini - dalla politica alla magistratura, dalla chiesa al sindacato - sono, sia pure con percentuali diverse, in calo, solo la scuola registra un miglioramento: +3,3 (fonte DEMOS & PI).

Le borse seguono un andamento altalenante, lo spread economico oscilla, infausto presagio per le nostre sorti.

Noi gente di scuola dobbiamo rallegrarci: lo spread scolastico sta avviando una marcia di avvicinamento della scuola reale, verso scuola desiderata dai cittadini. Si direbbe che l'opinione pubblica, di fronte alla pervasività angosciante di una finanza impazzita, letteralmente dilagante dai mass media alle nostre vite, in ogni istante, cerchi un'ancora di salvezza, un qualcosa di alternativo in cui continuare a credere e veda nella scuola e nel valore della formazione un futuro più umano e più accettabile. La scuola, da sempre, per sua stessa natura, senza demonizzare l'economia, la colloca al servizio dell'uomo, aborre il denaro fine a se stesso, il denaro che assegna un costo ad ogni cosa e giudica ogni cosa, anche i prodotti dell'arte e dello spirito, in base a un prezzo.

La scuola in cui noi crediamo agisce sull'intelletto e sulla coscienza, tende a formare cittadini liberi che sappiano dare la giusta collocazione nella scala delle priorità al valore ineffabile della cultura. Non disprezza il denaro, insegna ad evitare lo sperpero e l'avarizia perché sa che il consumismo sfrenato, il vivere "sopra le righe", torna a danno di chi ha di meno. La scuola insegna a governare l'economia senza esserne sopraffatti, apre orizzonti qualitativamente diversi, rompe la ritualità dell'edonismo e dello spreco.

Conosco uomini di scuola umili e fieri che paradossalmente non conoscono l'importo del loro stipendio e sono lieti del fatto che il versamento mensile sul conto corrente li esima dal contatto col denaro e sono così ingenui da considerare utili le tasse che da sempre pagano con trattenuta alla fonte evitando i blitz della finanza. L'uomo di scuola si realizza nel celebrare il rito della "relazione educativa" tra la cultura e gli alunni. La sua forza sta nel testimoniare che esiste un mondo che considera il denaro necessario per vivere, ma non considera la vita in funzione del denaro.

L'uomo di scuola, infine, pensa che una scuola di qualità estesa a tutti rappresenti un contributo per uscire dalla crisi. Sarà per questo che oggi lo *spread* scolastico tende a migliorare?

Gianluigi Camera

SUL PRESTIGIO DELLA PROFESSIONE DOCENTE

Chiunque si occupi di scuola sa bene che da alcuni decenni il prestigio degli insegnanti italiani non gode di ottima salute. Un giretto su Internet aiuta a dissipare eventuali dubbi: i termini ricorrenti che accompagnano le riflessioni sul prestigio dei docenti sono crollo, erosione, caduta libera, e così via. Il declino è spesso presentato come un dato di fatto, una verità incontestabile evocata per spiegare fenomeni di natura diversa che interessano il mondo della scuola, dalla progressiva femminilizzazione della professione alla fuga dall'insegnamento dei laureati in materie scientifiche.

In questa breve nota cercheremo di mettere meglio a fuoco il tema della reputazione e dei prestigio dei docenti che insegnano nella scuola italiana. La tesi che proveremo a dimostrare è che l'opinione dei docenti circa il proprio status sociale è in genere più fosca rispetto a quella della maggioranza degli italiani, i quali non sembrano guardare all'insegnamento come a una professione sempre meno prestigiosa: contrariamente a quanto percepito dai diretti interessati, negli ultimi decenni il prestigio dei docenti potrebbe non essere diminuito, o comunque potrebbe essere diminuito molto di meno di quanto non risulti da studi basati esclusivamente sui giudizi, decisamente pessimisti, degli insegnanti.

Ma andiamo con ordine: dapprima esamineremo i risultati delle principali ricerche che si sono occupate specificamente degli insegnanti nella scuola italiana e del loro prestigio. In un secondo momento andremo a esaminare i risultati delle indagini sulla reputazione sociale delle professioni in Italia per vedere dove effettivamente si collochino quelle dell'insegnamento.

Il punto di vista dei docenti

La principale fonte da consultare se si vuole comprendere come stiano cambiando le condizioni di vita e di lavoro dei docenti nella scuola italiana sono le indagini dell'Istituto IARD¹. Ai docenti intervistati è stato chiesto: "Secondo lei, nell'ultimo decennio il prestigio/la considerazione sociale di cui godono in generale gli insegnanti del livello di scuola nel quale lei lavora, è aumentato, è rimasto lo stesso o è diminuito? E, sempre a suo parere, nei prossimi dieci anni questo prestigio aumenterà, resterà lo stesso o diminuirà?" La tabella 1 riporta la quota di insegnanti che dichiaravano, rispettivamente nel 1990, nel 1999 e nel 2008, di aver avvertito nel decennio precedente una diminuzione del prestigio, o di prevederla per il decennio successivo.

Tabella 1 – Quota di insegnanti che percepisce una diminuzione passata o prevede una diminuzione futura del prestigio degli insegnanti, per grado scolastico di insegnamento. Confronto tra le indagini IARD del 1990, del 1999 e del 2008 (%)

	"Il prestigio è diminuito"			"Il prestigio diminuirà"		
	1990	1999	2008	1990	1999	2008
Primaria	70	72	84	41	33	57
Sec. I grado	68	72	81	39	45	56
Sec. II grado	65	75	80	35	48	54
Totale	67	73	82	38	42	56

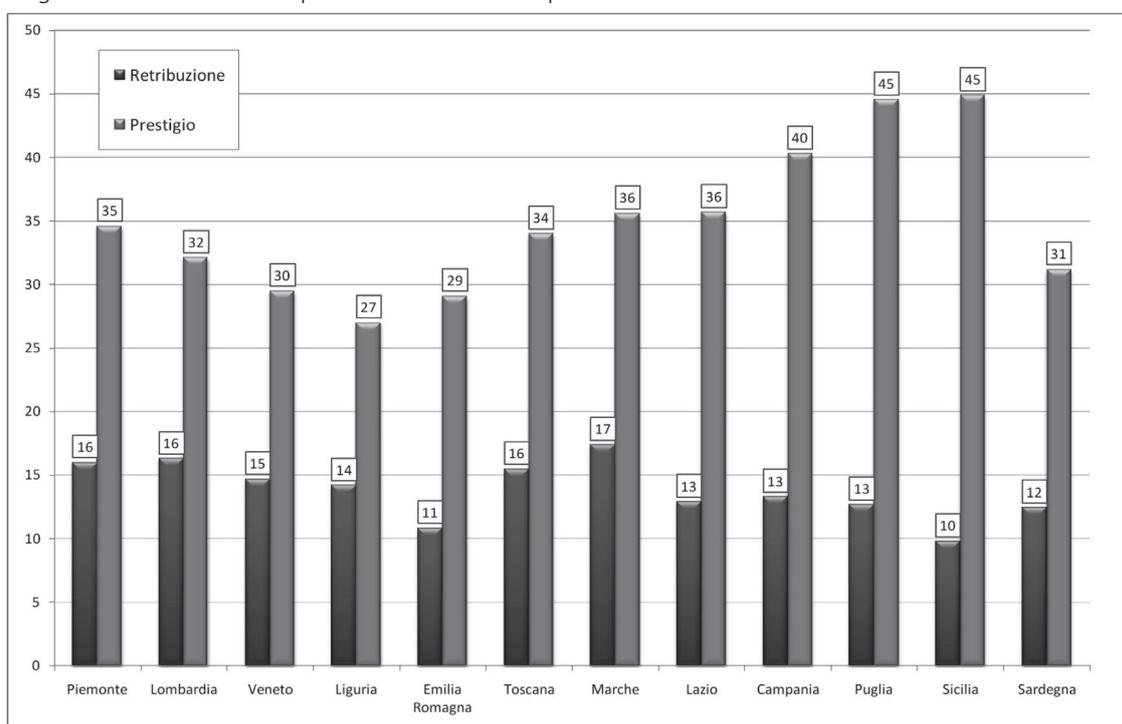
Fonte: Elaborazioni su dati Indagini IARD.

¹ La prima indagine IARD, condotta nel 1990, ha dato luogo al volume *Insegnare oggi*, a cura di A. Cavalli, il Mulino, Bologna 1992. La seconda, realizzata nel 1999, è stata pubblicata nel volume *Gli insegnanti nella scuola che cambia*, a cura di A. Cavalli, il Mulino, Bologna 2000. I risultati della terza indagine, realizzata nel 2008, sono illustrati in *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*, a cura di A. Cavalli e G. Argentin, il Mulino, Bologna 2010.

Come è stato messo chiaramente in luce nei volumi pubblicati dallo stesso IARD2, emerge da parte degli insegnanti italiani un quadro di diffuso scoraggiamento rispetto al prestigio e alla considerazione sociale riconosciuta alla professione docente: se nell'indagine del 1990 gli intervistati che lamentavano una diminuzione del prestigio nel corso del decennio trascorso erano circa due su tre, nell'indagine del 2008 sono saliti a quattro su cinque. La percezione di un declino nella considerazione sociale investe dunque una quota largamente maggioritaria - e crescente - degli insegnanti italiani. Per quanto concerne invece la previsione di un futuro ulteriore declino del prestigio, questa veniva formulata dal 38% dei rispondenti all'indagine del 1990 e dal 42% nel 1999; tale consistente minoranza di docenti pessimisti circa l'evoluzione della propria considerazione sociale si è trasformata in netta maggioranza (56%) alla rilevazione del 2008. La disaggregazione dei giudizi per grado scolastico di insegnamento non rivela grandi differenze; anzi, con il tempo pare attenuarsi anche la modesta tendenza alla diminuzione della quota di insegnanti pessimisti al crescere del grado; dunque la percezione di un profondo e non facilmente reversibile deterioramento dello status sociale degli insegnanti attraversa tutto il sistema scolastico. Le differenze di giudizio interessano semmai il territorio: per metterle adeguatamente a fuoco dobbiamo rivolgerci a un'altra fonte, ossia l'indagine condotta nel 2010 dalla Fondazione Agnelli sui docenti neoassunti³. Essa rivela l'esistenza di interessanti discrepanze territoriali rispetto alla percezione del prestigio della professione docente: mentre nelle regioni del Centro-Nord il grado di soddisfazione per il riconoscimento sociale della professione è piuttosto basso (su nove fattori di possibile soddisfazione – quali interesse culturale, lavoro quotidiano con gli allievi, autonomia ecc - solo il livello di retribuzione riesce a raccogliere minori consensi), in Campania, Puglia e Sicilia sono ancora relativamente numerosi (40% e più) gli insegnanti che dichiarano di trarre soddisfazione dal riconoscimento sociale tributato alla loro professione (Fig. 1).

Figura 1 – Quota di insegnanti neoassunti che segnala la dimensione retributiva e quella del prestigio tra i fattori di maggiore soddisfazione della professione docente. Percentuale di risposte “soddisfacente” o “molto soddisfacente”.

Fonte: Indagine neoassunti 2010. Risposte fornite da un campione di 7.700 docenti.



² Con i commenti sul tema di Lorenzo Fischer e Roberto Moscati, tra gli altri.

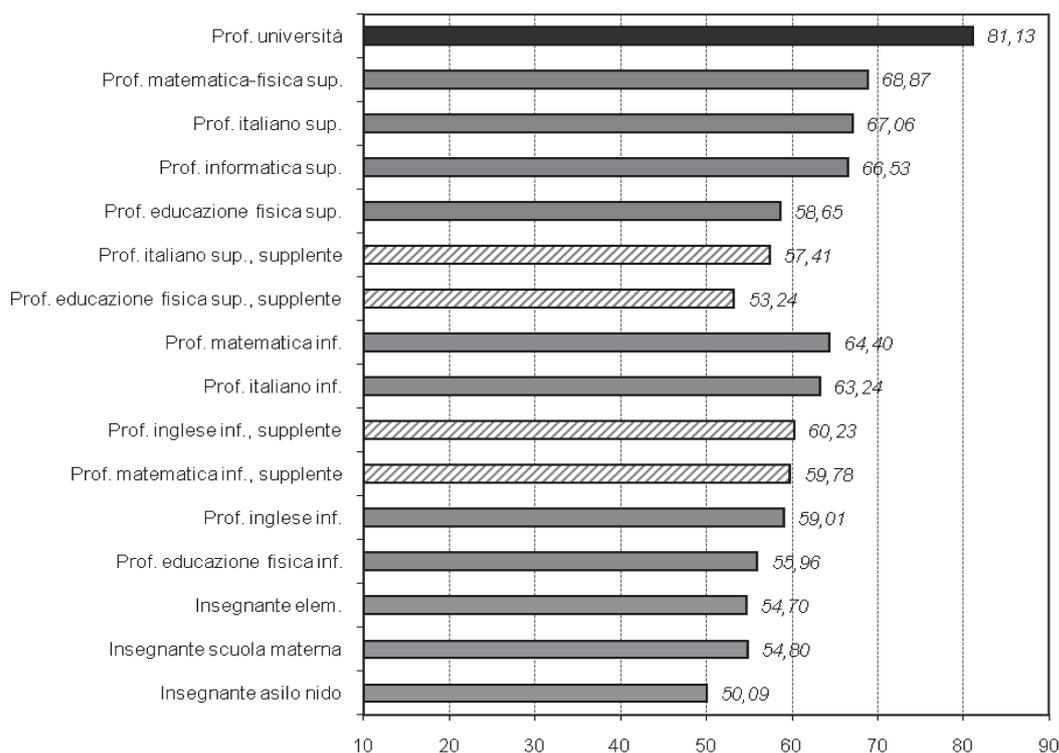
³ I risultati dell'indagine sono sintetizzati nel working paper di Laura Gianferrari *La professione insegnante oggi: atteggiamenti, vissuti, opinioni*, pubblicato nella collana FGA Working Papers, reperibile sul sito www.fga.it. Si vedano inoltre i risultati dell'indagine svolta l'anno precedente in Laura Gianferrari, *I docenti neoassunti nella scuola che deve affrontare i mutamenti epocali. Esiti di una ricerca interregionale sul profilo professionale e le competenze dei docenti neoassunti nell'a.s. 2008/09*, pubblicato nella collana FGA Working Papers, sempre reperibile sul sito dell'istituto.

In sintesi, all'interno del mondo della scuola italiana il giudizio circa il declino del prestigio degli insegnanti sembra condiviso dall'intero corpo docente, senza differenze di ordine e di grado, ma con sfumature diverse a seconda del territorio in cui si insegna. Questo giudizio non trova pieno riscontro allorché si esce dal mondo della scuola e si esaminano i risultati degli studi condotti sulla desiderabilità sociale delle professioni.

E fuori dalle mura scolastiche? Come cambia il prestigio degli insegnanti agli occhi della popolazione italiana⁴

Nell'ambito degli studi empirici sulla stratificazione sociale sono interessanti ai fini della nostra riflessione quelli dedicati alla costruzione di scale di stratificazione occupazionale. Su queste scale le diverse professioni vengono ordinate verticalmente in base ai punteggi di prestigio loro attribuiti da un campione rappresentativo della popolazione attiva. Di seguito considereremo dapprima i risultati dell'indagine Sides05, la più recente svolta in Italia, soffermandoci sulla collocazione delle professioni dell'insegnamento; in seguito opereremo un confronto con i risultati dell'indagine Desc85, che precede di 20 anni la Sides05, per vedere in che misura è mutato il quadro del prestigio e della desiderabilità sociale delle professioni dell'insegnamento. La scala di prestigio Sides05 è formata da punteggi attribuiti dagli intervistati al prestigio di oltre 600 occupazioni⁵. Tra queste ultime, 36 sono professioni dell'insegnamento, distribuite in tutti i gradi del sistema di istruzione, dall'asilo nido fino all'università, e compresi i supplenti. La figura 2 ne riporta i punteggi di prestigio, calcolati a partire dalle valutazioni fornite dagli intervistati.

Figura 2 – Il prestigio delle professioni dell'insegnamento misurato dall'indagine Sides05



Fon -

te: Elaborazioni su dati Sides05. I diversi colori delle barre rivelano le modalità di accorpamento dei singoli titoli nelle categorie occupazionali effettivamente presenti sulla scala Sides05 (ad esempio: docenti di secondaria superiore).

4 Il paragrafo riassume i contenuti del working paper di Cinzia Meraviglia, Il prestigio dei docenti della scuola secondaria inferiore, pubblicato nella collana FGA Working Papers, reperibile sul sito www.fga.it. Le due indagini nazionali citate sul prestigio delle professioni sono: l'indagine Desc85 cui fa riferimento il volume di A. de Lillo, A. Schizzerotto, La valutazione sociale delle occupazioni, il Mulino, Bologna 1985; e l'indagine Sides05, presentata in Misure e dimensioni della stratificazione, a cura di C. Meraviglia, il Mulino, Bologna, in corso di pubblicazione.

5 L'indagine Sides05 ha coinvolto un campione di 2.000 individui di età compresa tra i 25 e i 65 anni, che avevano un'occupazione extra-domestica al momento dell'intervista o che avevano lasciato il lavoro da non più di 5 anni. Ciascun intervistato ha valutato trenta occupazioni; dieci di queste erano comuni per tutti, mentre venti erano scelte con campionamento casuale da un insieme di 676 titoli occupazionali.

Per una corretta interpretazione dei punteggi si tenga presente che la scala Sides05 ha un'escursione compresa tra 10 - punteggio minimo, corrispondente al prestigio di uno stalliere o di un attacchino - e 90 - punteggio massimo, attribuito al prestigio di un ministro o di un giudice della Corte Costituzionale.

Con l'eccezione dei professori universitari – che occupano posizioni prossime al vertice, in compagnia di primari ospedalieri, questori ecc - le professioni dell'insegnamento si posizionano nella porzione centrale della scala: gli insegnanti delle secondarie stanno indicativamente nel secondo quartile, con punteggi prossimi a quelli di medi imprenditori, dirigenti industriali, capi del personale di medie aziende; quelli della primaria e della materna occupano le posizioni più elevate del terzo quartile: è la zona della scala in cui si incontrano titolari di negozi di abbigliamento, quadri del settore privato, ma anche musicisti e attori di teatro.

I punteggi riportati in Figura 2 rivelano che il prestigio dei docenti delle secondarie non dipende tanto dal grado di scuola in cui essi insegnano, quanto piuttosto dalla materia insegnata (i docenti di matematica e di italiano ricevono sempre una valutazione di prestigio migliore rispetto a quella dei colleghi di altre materie), nonché dal fatto di essere di ruolo oppure supplenti; così, il prestigio di un docente di matematica della scuola media oltrepassa di 6 punti quello del collega che insegna educazione fisica alle superiori, e di 7 punti quello dell'insegnante precario di italiano, sempre alle superiori. Essere un docente di ruolo e insegnare una materia ritenuta fondamentale sono dunque elementi che fanno la differenza nella valutazione popolare del prestigio.

Nell'arco di tempo che separa la prima indagine IARD dalla terza – dal 1990 al 2008 – abbiamo potuto constatare quanto si sia diffusa e aggravata tra gli insegnanti la percezione di una caduta del proprio prestigio. Diventa quindi interessante verificare se questo declino sia stato registrato, più o meno nello stesso arco di tempo, anche dalle rilevazioni sulla valutazione popolare delle professioni. A questo scopo possiamo confrontare i risultati dell'indagine Sides05 con quelli della Desc85. Le due scale non coincidono perfettamente: alcune categorie occupazionali erano accorpate in un'unica voce nella Desc85 ma sono state scorporate in due o più nella rilevazione del 2005. E' questo il caso dei docenti di scuola secondaria di primo e secondo grado, uniti nella scala del 1985 e separati (come abbiamo visto) nel 2005. Lo stesso vale nel caso degli insegnanti di scuola primaria e pre-primaria, che nel 1985 erano accorpate ai docenti di attività tecniche e sportive, mentre nel 2005 costituiscono una categoria a parte.

Tabella 2 – Punteggio di prestigio delle professioni docenti, nel 1985 e nel 2005

	DESC85	SIDES05
Docenti universitari	81,7	80,9
Docenti di secondaria superiore		63,7
Docenti di secondaria inferiore		60,4
Docenti di secondaria inferiore e superiore	64,4	62,1
Docenti primarie e pre-primarie		53,1
Docenti di attività tecniche e sportive		43,4
Docenti primarie e pre-primarie, di sostegno, attività tecniche e sportive	47	48,2

Fonte: Elaborazioni su dati Desc85 e Sides05.

La Tabella 2 presenta i punteggi delle professioni docenti ricavati dalle due scale; per agevolare il confronto, sono stati calcolati i punteggi medi non ponderati della Sides05 per le categorie che nella Desc85 erano accorpate. Le due scale hanno un'estensione praticamente identica⁶, e dunque consentono un confronto immediato. Il dato più evidente è che sull'arco di un ventennio la valutazione sociale delle professioni dell'insegnamento è rimasta quasi invariata.

In particolare, al passaggio dal punteggio del 1985 alla media dei due punteggi del 2005, i docenti della scuola secondaria perdono circa due punti, una differenza non elevata. Anche le altre categorie di docenti (universitari e della scuola primaria e pre-primaria) conservano sostanzialmente a vent'anni di distanza lo stesso punteggio: gli universitari perdono circa un punto, mentre le maestre dell'infanzia e della primaria ne guadagnano uno.

Soprattutto, la posizione relativa della professione docente, in tutte le sue articolazioni, rimane pressoché inalterata all'interno delle scale di prestigio e di desiderabilità delle professioni.

⁶ La Desc85 ha un'escursione da 90,2 a 10; la Sides05 varia da 89,9 a 10,8.

Si consideri, per inciso, che la posizione relativa delle diverse professioni nella scala di prestigio non varia in funzione delle caratteristiche sociali degli intervistati (genere, età, istruzione, occupazione, ecc): in altre parole, la stratificazione sociale delle professioni risulta sostanzialmente la stessa indipendentemente dal fatto che a osservarla – e a giudicarla – sia un prefetto o un venditore ambulante.

Riflessione conclusiva

I dati presentati in questa breve nota ci suggeriscono una conclusione che va in controtendenza rispetto all'opinione corrente: la retrocessione del prestigio dell'insegnamento, così presente nelle rappresentazioni mentali dei docenti e nei risultati delle indagini che registrano le loro opinioni, non trova conferme nella generale considerazione di cui essi godono agli occhi dell'intera popolazione italiana.

Certo, l'indagine che abbiamo utilizzato per misurare il prestigio delle professioni risale al 2005 (dopo non ce ne sono state altre), per cui non siamo in grado di cogliere eventuali recenti cambiamenti del quadro. Dai tempi del ministro Moratti molte cose sono successe alla scuola italiana, ed è lecito sospettare che alcune di queste non abbiano giovato al prestigio dei docenti.

Rimane però la sensazione di trovarsi di fronte a un caso interessante di patologia sociale – ammesso che il deterioramento del prestigio degli insegnanti possa qualificarsi come tale – in cui un problema oggettivo viene aggravato da una percezione particolarmente negativa dello stesso proprio da parte dei soggetti che ne sono direttamente toccati. Con questo non si intende negare la gravità della questione, che certamente non risulta meno acuta e meno gravida di conseguenze, ad esempio sul piano motivazionale, solo per il fatto di essere relegabile al dominio delle percezioni. Piuttosto, lo scopo di questa nota è di far riflettere gli insegnanti che avranno avuto la pazienza di leggerla fino al fondo, inducendoli a riconsiderare l'opinione che si son fatta del loro prestigio professionale alla luce di alcune evidenze di ricerca poco note nel mondo della scuola.

Il testo riprende e sviluppa argomenti presentati nel *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*, Editori Laterza
Stefano Molina (Fondazione Giovanni Agnelli)

QUANDO CAPITA DI INCIAMPARE

Un bravo insegnante, raccontava una volta un grande psicoanalista come Moustapha Safouan, si riconosce da come reagisce quando, salendo in cattedra, gli capita di inciampare. Cosa saprà fare di questo inciampo? Ricomporrà immediatamente la sua immagine facendo finta di nulla? Rimprovererà con stizza le reazioni divertite dei ragazzi? Nasconderà goffamente il suo imbarazzo? Oppure prenderà spunto da questo imprevisto per mostrare ai suoi alunni che la posizione dell' insegnante non è senza incertezze e vacillazioni, che non è al riparo dall' imprevedibilità della vita? Potrà allora far notare che lo studio più autentico e appassionato non è mai esente dall' inciampo perché è proprio questo, come il fallimento, a rendere possibile la ricerca della verità.

Certamente ci sono insegnanti che separano il sapere dalla vita e che offrono ai loro alunni solo una serie di nozioni nate già morte. In questi casi non c' è vita ma routine e un uso sterile del sapere.

Ma se esiste una vocazione all' insegnamento, non può che radicarsi nell' inciampo.

E questo mostrano una serie di libri usciti in questo periodo che, nonostante tutto, sono dichiarazioni appassionate per la scuola e per chi tutti i giorni ci lavora e si dispera: da "L' iguana non vuole" di Giusi Marchetta (Rizzoli) a "Ti voglio bene maestro!" di Giuliano Corà (Angelo Colla Editore). Raccontano le loro difficoltà, gli errori, confessano le fragilità. E insieme rinnovano la voglia di andare avanti.

D' altra parte i bravi insegnanti sanno di cosa parlo; loro stessi sono inciampati almeno una volta prima di salire in cattedra e continuano ad educare i loro allievi alla contingenza imprevedibile della vita. Ricordiamo gli insegnanti che sono stati per noi degli inciampi che ci hanno sottratti alle nostre abitudini mentali e ci hanno fatto pensare in modo nuovo. Il nostro tempo favorisce invece l' assimilazione dell' insegnante ad un computer, ad un tecnico di un sapere senza corpo, totalmente disincarnato. Nel tempo in cui la rete sembra scalzare la funzione dell' insegnante offrendo un sapere a portata di mano e senza limiti, dobbiamo ricordare che essa non ha un corpo, non può animare l' erotica dell' apprendimento.

Le possibilità della rete e la computerizzazione tecnologica dell' insegnamento sembrano invece coltivare l' illusione dell' esclusione del corpo dalla relazione didattica. Ma solo un cognitivismo esasperato può pensare di separare i processi di apprendimento dall' eros che abita da sempre ogni relazione formativa. La psicoanalisi e la pedagogia più illuminata insistono su questo punto: le possibilità dell' apprendimento hanno come condizione l' eros del desiderio. Pensare di trasmettere il sapere senza passare dalla relazione con chi lo incarna è un' illusione.

Non esiste una didattica se non entro una relazione umana.

Coloro che vorrebbero ridurre il processo di apprendimento e di insegnamento alla trasmissione tecnologica e asettica di pratiche codificate cognitivamente e che ripongono la loro speranza nella definizione di un metodo efficiente di assimilazione e di organizzazione dei saperi, pretendono di cancellare l' intrusione del corpo nella relazione didattica e commettono un errore ossessivo in senso clinico. Il bravo insegnante non è colui che nega il valore del sapere, non è colui che proclama il suo azzeramento, ma è colui che mentre lo trasmette sa anche mantenerlo sospeso. Questo doppio tempo della dinamica formativa lo ritroviamo nella vita quotidiana di ogni insegnante e di ogni allievo come oscillazione tra la necessità dell' applicazione, del metodo, dell' ostinazione, della fatica e del sacrificio e possibilità dell' erotizzazione del mondo attraverso il linguaggio, del desiderio di conoscenza, del viaggio, dell' avventura, dell' andare altrove, al largo, lontano, alla scoperta di altri mondi, verso l' inedito e il non ancora conosciuto.

Nel nostro tempo l' insegnante è sempre più solo.

Questa solitudine non riflette solo la sua condizione di precariato sociale, ma anche la rottura di un patto generazionale coi genitori. Lo studio dello psicoanalista ne raccoglie i cocci: genitori sempre più complici e alleati di figli sempre meno riconoscenti e sempre più pretenziosi. Genitori che anziché sostenere l' azione educativa della scuola, di fronte al primo ostacolo, preferiscono spianare la strada ai loro figli, togliere gli ostacoli, evitare l' inciampo, per esempio cambiando scuola o insegnanti, insomma recriminando continuamente contro l'Altro come fanno i loro stessi figli. Un tempo l' alleanza generazionale tra genitori e insegnanti non era mai in discussione. Il rischio era quello di giustificare derive autoritarie del processo educativo. Oggi però questa alleanza tende a dissolversi. L' ostacolo della differenza generazionale e dell' insuccesso scolastico viene vissuto solo come una frustrazione da evitare.

In questo difficile contesto la domanda che assilla l' insegnante nella sua solitudine si radicalizza: come può continuare ad amare ciò che fa? come può resistere all' appassimento, all' accomodamento del sapere somministrato secondo gli standard stabiliti? come può tenere viva la passione che comporta la sua pratica? I bravi insegnanti sanno rinnovare ogni giorno il loro desiderio solo perché conoscono le insidie della caduta nella noia e nella ripetizione e si impegnano a ricercare i giusti antidoti sopportando la solitudine che la sfaldatura del patto generazionale tra gli adulti comporta. Per questa ragione il tempo dell' inciampo resta essenziale perché mantiene sveglio l' insegnante stesso e, di conseguenza, impedisce anche ai suoi allievi di addormentarsi. Un mio vecchio professore di filosofia commentando con il solito rigore e la sua chiarezza cri-

stallina la Scienza della logica di Hegel, di tanto in tanto alzava gli occhi al cielo e ci diceva; “qui veramente non possiamo più seguire Hegel; chissà cosa avrà visto?”. Il mio vecchio professore di filosofia non aveva imbarazzo nell’ inciampare sul testo che commentava perché sapeva bene che questo inciampare ci avrebbe aiutato ad autorizzarci a pensare con la nostra testa, cioè a cercare il nostro modo personale di inciampare sul testo. Il bravo insegnante, nelle Scuole elementari come all’ Università, è colui che non ha né paura né vergogna del suo non sapere, della sua ignoranza (che Cusano avrebbe definito “dotta”) perché sa che i limiti del sapere sono ciò che animano la spinta della conoscenza. E’ il grande peccato che racconta il mito biblico dell’ albero della conoscenza. In cosa consiste? Nell’ illusione umana di accedere al sapere come dominio, alla conoscenza assoluta del bene e del male, ad un sapere che pretende di essere padrone della vita, che pretende di escludere l’ inciampo.

Massimo Recalcati (“La Repubblica”, 31.10 2011)

IL PRIMO GIORNO DI SCUOLA (CHE VORREI)

Che cosa avrei voluto sentirmi dire il primo giorno di scuola dai miei professori o cosa vorrei che mi dicessero se tornassi studente? Il racconto delle vacanze? No. Quelle dei miei compagni? No. Saprei già tutto. Devi studiare? Sarà difficile? Bisognerà impegnarsi di più? No, no grazie. Lo so. Per questo sto qui, e poi dall’orecchio dei doveri non ci sento. Ditemi qualcosa di diverso, di nuovo, perché io non cominci ad annoiarmi da subito, ma mi venga almeno un po’ voglia di cominciarlo quest’anno scolastico. Dall’orecchio della passione ci sento benissimo.

Dimostratemi che vale la pena stare qui per un anno intero ad ascoltarvi. Ditemi per favore che tutto questo c’entra con la vita di tutti i giorni, che mi aiuterà a capire meglio il mondo e me stesso, che insomma ne vale la pena di stare qua. Dimostratemi, soprattutto con le vostre vite, che lo sforzo che devo fare potrebbe riempire la mia vita come riempie la vostra. Avete dedicato studi, sforzi e sogni per insegnarmi la vostra materia, adesso dimostratemi che è tutto vero, che voi siete i mediatori di qualcosa di desiderabile e indispensabile, che voi possedete e volete regalarmi. Dimostratemi che perdetevi il sonno per insegnare quelle cose che – dite – valgono i miei sforzi. Voglio guardarli bene i vostri occhi e se non brillano mi annoierò, ve lo dico prima, e farò altro. Non potete mentirmi. Se non ci credete voi, perché dovrei farlo io? E non mi parlate dei vostri stipendi, del sindacato, della Gelmini, delle vostre beghe familiari e sentimentali, dei vostri fallimenti e delle vostre ossessioni. No. Parlatemi di quanto amate la forza del sole che brucia da 5 miliardi di anni e trasforma il suo idrogeno in luce, vita, energia. Ditemi come accade questo miracolo che durerà almeno altri 5 miliardi di anni. Ditemi perché la luna mi dà sempre la stessa faccia e insegnatemi a interrogarla come il pastore errante di Leopardi. Ditemi come è possibile che la rosa abbia i petali disposti secondo una proporzione divina infallibile e perché il cuore è un muscolo che batte involontariamente e come fa l’occhio a trasformare la luce in immagini.

Ci sono così tante cose in questo mondo che non so e che voi potreste spiegarmi, con gli occhi che vi brillano, perché solo lo stupore conosce.

E ditemi il mistero dell’uomo, ditemi come hanno fatto i Greci a costruire i loro templi che ti sembra di essere a colloquio con gli dei, e come hanno fatto i Romani a unire bellezza e utilità come nessun altro. E ditemi il segreto dell’uomo che crea bellezza e costringe tutti a migliorarsi al solo respirarla. Ditemi come ha fatto Leonardo, come ha fatto Dante, come ha fatto Magellano. Ditemi il segreto di Einstein, di Gaudi e di Mozart. Se lo sapete ditemelo.

Ditemi come faccio a decidere che farci della mia vita, se non conosco quelle degli altri? Ditemi come fare a trovare la mia storia, se non ho un briciolo di passione per quelle che hanno lasciato il segno? Ditemi per cosa posso giocarmi la mia vita. Anzi no, non me lo dite, voglio deciderlo io, voi fatemi vedere il ventaglio di possibilità. Aiutatemi a scovare i miei talenti, le mie passioni e i miei sogni. E ricordatevi che ci riuscirete solo se li avete anche voi i vostri sogni, progetti, passioni.

Altrimenti come farò a credervi? E ricordatemi che la mia vita è una vita irripetibile, fatta per la grandezza, e aiutatemi a non accontentarmi di consumare piccoli piaceri reali e virtuali, che sul momento mi soddisfano, ma sotto sotto sotto mi annoiano... Sfidatemi, mettete alla prova le mie qualità migliori, segnatevele su un registro, oltre a quei voti che poi rimangono sempre gli stessi. Aiutatemi a non illudermi, a non vivere di sogni campati in aria, ma allo stesso tempo insegnatemi a sognare e ad acquisire la pazienza per realizzarli quei sogni, facendoli diventare progetti.

Insegnatemi a ragionare, perché non prenda le mie idee dai luoghi comuni, dal pensiero dominante, dal pensiero non pensato. Aiutatemi a essere libero. Ricordatemi l’unità del sapere e non mi raccontate l’unità d’Italia, ma siate uniti voi dello stesso consiglio di classe: non parlate male l’uno dell’altro, vi prego. E ricordatemi quanto è bello questo Paese, parlatemene, fatemi venire voglia di scoprire tutto quello che nasconde prima ancora di desiderare una vacanza a Miami. Insegnatemi i luoghi prima dei non luoghi. E per favore, un ultimo favore, tenete ben chiuso il cinismo nel girone dei traditori. Non nascondetemi le battaglie, ma rendetemi forte per poterle affrontare e non avvelenate le mie speranze, prima ancora che io le abbia concepite.

Per questo, un giorno, vi ricorderò.

Alessandro d’Avenia (Avenire, 10 settembre 2011)

BUONGIORNO "SIGNORA MAESTRA"

Domenica sera ho condiviso con una trentina di temerari uno spericolato esperimento sentimentale: il raduno dei compagni di classe delle elementari. Erano quarant'anni e centomila capelli che non ci si vedeva e, per farsi riconoscere ciascuno si era pinzato sul petto una targhetta con nome, cognome e una propria foto di allora. E' stata una delle serate meno nostalgiche della mia vita: il passato da rammentare era così remoto che sembrava futuro. Si è parlato tantissimo di progetti e speranze, pochissimo di calcio, niente di politica. Ma si è parlato soprattutto della, e con la Maestra. Era per i suoi 88 anni appena compiuti che avevamo apparecchiato lo spettacolo, salvo accorgerci in fretta che lo spettacolo era lei. Buona, ma non debole, la schiena ancora diritta come i suoi pensieri. La Maestra. Quella che ci aveva insegnato a leggere con i libri di Primo Levi e di Rigoni Stern. Anche l'altra sera ha ascoltato con attenzione il primo e l'ultimo della classe declamare "Il bosco degli urogalli" e poi ha dato loro il voto: basso e però giusto, come sempre. Si aggirava fra i suoi scolari attempati distribuendo carezze ruvide e rimproveri dolci. Nel guardarla pensavo all'esercito silenzioso di cui quella donnina formidabile fa parte: le maestre elementari della scuola pubblica italiana che hanno tirato su una nazione con stipendi da fame, ma meritandosi qualcosa che molti potenti non avranno mai. Il nostro rispetto.

Prima di andare a dormire ci ha detto che averci avuti come alunni era stato, per lei, come riceverci in dono. Poi ci ha baciati sulla fronte, uno ad uno. Sono rientrato a casa con addosso l'energia di un leone.

Massimo Gramellini (La Stampa, 29.06. 2012)

INSEGNARE AL PRINCIPE DI DANIMARCA

C'è oggi una ferocia emotiva che accompagna il parlare di scuola, una battaglia di censure, giudizi, illusioni. Un critica-re gli insegnanti comunque incapaci, i programmi arcaici, gli studenti accidiosi, il tutto dall'angolo ben protetto del proprio chiamarsi fuori. Ma la scuola non sopporta il chiamarsi fuori di nessuno perché non è lo spazio di un altrove estraneo alla sorprendente varietà della vita. Questo libro di Carla Melazzini, *Insegnare al principe di Danimarca* (Sellerio, pagg. 272, euro 14) racconta la quotidianità di una scuola totale, potente, civile, salvifica. Si tratta di undici anni di Progetto Chance, un'esperienza nata a Napoli nel 1998 dalla realtà dei "maestri di strada", la cui voce più nota è quella di Marco Rossi Doria, e rivolta ad adolescenti con una storia di dispersione scolastica e di disagio sociale. Carla Melazzini parla in prima persona, da insegnante che in Chance ha messo tutta la sua professionalità. E insieme parla con quella riflessività vigile ed empatica che è necessaria per poter leggere quel che ci succede e poi dividerlo. Perché non rappresenti solo l'esito felice di un'esperienza singolare. Ed è certo singolare ed estrema l'esperienza di Chance, perché nasce nel contesto estremo dei Quartieri Spagnoli, di S. Giovanni, di Soccavo a Napoli. Ma quel che là ci arriva addosso con la durezza dell'evidenza è in tutto simile a quel che succede con dinamiche magari più composte e nascoste in tutte le scuole. Succede che gli adolescenti portano tra i banchi le loro vite. E così può arrivare in classe il principe di Danimarca, nella figura fragile e aggressiva di Mimmo, 15 anni, che è sicuro di dover uccidere l'uomo per il quale la madre ha abbandonato di schianto una mattina lui e i suoi quattro fratelli, e finché l'emozione di questo imperativo assoluto domina il giovanissimo Amleto napoletano, non c'è lo spazio interiore per "imparare" ciò che i programmi gli chiedono. E viene bocciato e ancora bocciato e rinviato alla solitaria realizzazione del suo progetto di morte, propria e altrui. La figura dell'"allontanamento" dalla scuola è la rappresentazione di un fallimento che diventa devastante per la persona e subito dopo per la società, contro la quale può rivolgersi la violenza che non ha trovato le parole per dirsi e superarsi.

Come si fa allora? Si accoglie, scrive Carla Melazzini, si accoglie la forma scomposta, ogni volta imprevedibile, multi-forme in cui le angosce e le paure dei ragazzi si esprimono: turpiloquio, minaccia, disinteresse, aggressività. E insieme ci si sorveglia sulle nostre reazioni, spesso di difesa sul principio, perché le loro paure incrociano le nostre e non è male quando questo accade, perché vuol dire che il rapporto c'è, che è rotto l'incantamento perverso che governa il bon ton di tanta vita d'aula: il "facciamo finta che". Che davvero gli studenti ascoltino diligentemente per cinque ore i docenti che parlano. Che davvero pensino ciò che scrivono nei loro compiacenti temi in classe. «L'insegnante deve imparare la dura arte del dialogare», scrive Carla Melazzini, e il dialogo non tollera l'irrelevanza di uno degli interlocutori. E qui l'accusa verso la società adulta dalla quale i ragazzi si sentono considerati estranei, insignificanti e in stato di minorità, arriva attraverso le parole di un allievo il cui parlare sgrammaticato dice insieme il fallimento di questa società: «Gli adulti si impadronano della nostra vita». E ancora ci si chiede: che fare? Bisogna ascoltare, riflettere e riparare:

«Le cose migliori nascono dalla riflessione e dalla riparazione degli errori». Tante volte ricorre il termine riparare nel libro. A dire che i pezzi possono essere ricomposti, che non c'è un destino scritto come piacerebbe alla nostra coscienza omissiva. E infatti Mimmo alla fine rinuncia a usare il coltello che il quarto giorno aveva esibito minaccioso. E la scuola diventa lo spazio di una dissociazione possibile dal modello violento del contesto da cui i ragazzi provengono. Un luogo in cui si impara ad "allentare le maglie della paura e dell'odio".

La scuola può essere anche così: un turbine di dare e ricevere, di sbagliare e correggersi, di dirsi, ferirsi, perdonarsi. Quel che succede quando ci si incontra e ci si vede davvero e niente resta più come prima. Non è un libro solo di scuola questo meravigliosamente scritto da Carla Melazzini. E' per tutti gli adulti che credono davvero di avere una responsabilità in quel che accade intorno a loro. E' un libro di nuda onestà. E' tremendo nell'accusare le perversioni di certa scuola tradizionale che non sa leggere i propri fallimenti (le invettive contro il liceo classico, "obitorio della scuola italiana", non rendono giustizia alla passione di tanti docenti che ci lavorano, ma hanno la crudezza di un avvertimento biblico: attenti, può succedere a chiunque di perdersi).

E' commovente, malinconico, struggente nel riconoscere come nella scuola sia in gioco la vita, tante vite. Dice insieme la felicità di insegnare e di imparare. E del resto non si può parlar di scuola con distacco. Il male è grande e c'è nella scrittura di Carla Melazzini un credere ed operare quasi contro ogni speranza. E questo è qualcosa che si può fare solo insieme. Insieme ad altri adulti che non si arrendono. E a ragazzi che imparano il loro valore. Carla Melazzini non c'è più. Il libro si chiude con il ritratto immenso che Cesare Moreno, marito e compagno nell'avventura di Chance e nella vita, le dedicò nel giorno in cui lei se ne andò. Maestri e professori sanno bene che non è vero che nella nostra scuola, come ha scritto disperatamente uno studente di Chance con il dolore di una ferita non ancora riparata, "tutto è più sbagliato di quanto già sembri". Però ci si deve bene attrezzare a farsi carico di giovanissimi tragici principi di Danimarca che vorrebbero solo una vita normale.

Mariapia Veladiano (in "Una scuola da ragazzi", La Repubblica, 21 luglio 2011)

UN MESTIERE TRADITO

"Ritenere che la scuola vada male solo perché gli insegnanti non assolvono bene i loro compiti, oltre che riduttivo, è sostanzialmente ingiusto: tuttavia, è necessario affermare che questo è il problema centrale per il rinnovamento del sistema formativo, ed è grave che la "questione insegnante", dibattuta a parole, non sia in realtà mai stata considerata una priorità nelle politiche educative al fine di stabilire le caratteristiche degli insegnanti, il numero di insegnanti da preparare per ciascun livello e area disciplinare (o da aggiornare, se sono già in servizio), le modalità del loro contratto di lavoro, che deve tenere conto di una atipicità della professione che non consente semplificazioni populistiche. Per compiere una riflessione su questo complesso problema, mi sembra opportuno partire da alcune riflessioni, sia di tipo quantitativo sia invece più legate alle trasformazioni culturali in atto.

Innanzitutto è opportuno distinguere tra le professionalità e la professionalizzazione degli insegnanti

Il primo termine è, per così dire, statico e descrittivo, ed indica le caratteristiche del lavoro che sono chiamati a svolgere, e il livello di raggiungimento che di esse ha il singolo insegnante, nel senso in cui si parla di professionalità per qualsiasi lavoro; le teorie che lo definiscono partono dal presupposto che esista un tipo ideale di insegnante, che i funzionalisti fanno coincidere con il modello delle professioni liberali, e che per gli insegnanti è stato legato fino a tutti gli anni Sessanta a motivazioni altruistiche e alla capacità di soddisfare i bisogni sociali definiti come essenziali;

Il secondo termine è invece dinamico, e indica sia il processo di avvicinamento di ciascun insegnante al profilo che gli è proprio, sia il processo di definizione del loro ruolo sociale e politico come categoria, all'interno di un sistema di status, per cui si considera la collocazione degli insegnanti nelle dinamiche sociali in quelle che i sociologi marxisti definivano "strategie di produzione e riproduzione sociale". Lo statuto sociale di una professione "si basa sul riconoscimento e il prestigio assegnati dalla società, che affida a un gruppo professionale il controllo (e il monopolio) di un certo segmento di lavoro, affidandogli un mandato per definire le regole a cui deve rispondere l'esercizio dell'attività"⁷.

Questo duplice significato è fonte di ambiguità, come appare chiaramente nel bel testo di Cenerini e Drago⁸, in cui si parla chiaramente di che cosa dovrebbero sapere e saper fare gli insegnanti, ma anche della loro collocazione sociale, e - cosa relativamente nuovo nel nostro paese - dell'azione che gli insegnanti stessi devono intraprendere per modificarla, e per acquisire uno statuto coerente con l'importanza riconosciuta della formazione. Questa affermazione - "importanza riconosciuta della formazione" - mi sembra, in realtà, da mettere pesantemente in dubbio.

⁷ A. NOVOA, *Histoire et comparaison*, Educa, Lisbona 1998, p. 149

⁸ A. CENERINI, R. DRAGO (a cura di) *Professionalità e codice deontologico degli insegnanti*, Erickson, Trento 2000

A fronte di un riconoscimento formale indiscusso e indiscutibile, esiste una tendenza strisciante alla svalutazione di tutto ciò che ha a che fare con la scuola

Perfino i sociologi che se ne occupano, come me, sono considerati un po' meno sociologi di chi si occupa di lavoro, di processi culturali o di teoria sociologica tout court. Ne consegue che gli insegnanti sono considerati non solo semiprofessionisti nell'accezione tecnica del termine, brillantemente definita da Schön come professionista riflessivo⁹, ma nel senso di "professionista a metà", dimezzato, incompleto e quant'altro, con un'evidente connotazione diminutiva. Secondo Novoa, nel testo già citato, il livello di prestigio degli insegnati dipende dal fatto che l'insegnante "moderno" è un prodotto dello Stato nazionale, il cui progetto di controllo dei sistemi educativi può realizzarsi solo se ciò che determina la costituzione in "gruppo professionale" degli insegnanti è il loro essere dipendenti dallo Stato, e non l'essere una "corporazione". Di qui, la concezione dell'insegnante "burocrate" su cui si sono spesi fiumi di inchiostro. E' innegabile che, a parte l'intenzionalità di questa operazione da parte dello Stato, l'esito soggettivo di questa situazione è che le forme associative tradizionali degli insegnanti (i sindacati) oscillano fra la difesa corporativa dei loro interessi e la difesa dell'insegnamento come funzione pubblica e di utilità sociale, e nessuna delle due posizioni è particolarmente favorevole ad uno sviluppo in senso professionale.

E' necessario definire le norme per l'esercizio della professione, e tale definizione è compito comune dello Stato e delle associazioni degli insegnanti, che però non possono essere i sindacati, almeno all'inizio.

A questo elemento di fondo, si aggiungono altri caratteri di svalutazione: certamente, e al di là delle considerazioni sul "valore aggiunto" portato dalle donne all'insegnamento delle donne, il processo di femminilizzazione subito dalla professione docente fa parte di questi elementi, dando della scuola una visione "privata" e di cura da un lato, e di occupazione a tempo parziale subordinata alla vita familiare, dall'altro. Questa visione tende a permanere, anche se il processo di femminilizzazione della scuola europea si è consolidato, e la percentuale di donne si è assestata intorno agli anni Sessanta, crescendo poi molto lentamente. Il tasso di femminilizzazione è particolarmente alto nella scuola primaria (secondo i dati di Eurydice, nel 1997 il valore massimo era in Italia, con il 94%)¹⁰, e scende al salire dei livelli di educazione, assestandosi intorno al 60% ca. nella scuola secondaria superiore. Tale processo di femminilizzazione, però, è a sua volta una conseguenza della scelta di considerare l'insegnamento come un lavoro pagato parte in tempo e parte in denaro, il che lo rende poco appetibile a chi intende svolgerlo come unico lavoro: inoltre, la quota di tempo destinata alla "manutenzione" della professionalità, che non influisce se non scarsamente sulle condizioni di lavoro, diviene insostenibile se collegata all'orario a tempo parziale. Infine, l'appiattimento delle carriere, la mancanza di selezione in entrata e nel corso del lavoro, e fino a pochi anni fa, anche la mancanza di procedure specifiche di qualificazione, rendono poco appetibile il lavoro di insegnante nella scuola italiana.

Per poter parlare di "evoluzione e rivincita" serve perseguire l'obiettivo di una rivalutazione del mestiere di insegnare che lo renda desiderabile.

E non solo ai masochisti, alle persone "con la vocazione" o a chi non ha altre alternative.

Al di là dei limiti della categoria, gli insegnanti hanno finito con il diventare capro espiatorio di colpe non loro, vittime in parte consenzienti di un sistema formativo e contrattuale anacronistico, anche se protettivo che non ha saputo attualizzare né le forme, né i metodi né i contenuti della formazione alla professione docente. Venticinque anni fa, io stessa scrivevo: "La funzione di stimolo e di promozione delle possibilità di crescita personale è tra le prevalenti nella nuova figura dell'insegnante, che deve perciò aggiungere alle sue competenze di esperto nella materia di insegnamento anche la capacità di coadiuvare le attività dei ragazzi, di condurre il lavoro di gruppo, di leggere criticamente l'influsso dei mezzi di comunicazione di massa, di promuovere momenti di formazione sociale contrastando le dinamiche selettive oggi prevalenti. Tale trasformazione negli atteggiamenti non solo non è promossa, ma è ostacolata dall'istituzione., dovrebbe disporre di maggiore esperienza dei processi formativi, di conoscenza del contesto sociale e dei vincoli che ne derivano, di competenza nell'ambito della propria disciplina, di capacità di gestire i conflitti che sorgono fra le persone e i gruppi, in modo da essere in grado di programmare e di innovare il proprio intervento educativo in collaborazione con i colleghi in classi o gruppi di lavoro. Ma non ci sembra che l'attuale sistema di formazione lo abiliti a tale difficile compito"

*Luisa Ribolzi, da "Professione docente: evoluzione e rivincita di un mestiere tradito"
(Relazione tenuta al Convegno "L'educazione e l'istruzione nel XXI Secolo"
Milano 17/20, aprile 2002)*

⁹ D.SCHÖN, *Il professionista riflessivo*, De Donato, Bari 1987

¹⁰ [NdR] nel 2010-2011 il tasso di femminilizzazione degli insegnanti era del 96,3% nelle scuole dell'infanzia ed elementari, del 78% nelle medie inferiori e del 64,6% nelle superiori.

QUANDO TIRAI IL CALAMAIO ALLA MAESTRA

Da una intervista a Don Luigi Ciotti

“Sono arrivato a Torino, da Pieve di Cadore, oltre 60 anni fa. Mio padre aveva trovato un lavoro, ma non la casa. L’impresario, per cui lavorava, aveva detto a mio padre: “Se vuole signor Ciotti, può usare quella baracca del cantiere”. Fu quella la più bella casa della mia vita. Ero piccolino e gli operai mi coccolavano. Ma il fatto stesso di vivere dietro lo steccato di una baracca, era etichettato e giudicato dalla gente.

Dovevo andare in prima elementare alla scuola del quartiere, che è una zona bene di Torino, e lo dico con un senso di grande e profondo rispetto. Mia madre andò dalla maestra e le disse: “Almeno per i primi mesi io non posso comprare a mio figlio il grembiule e il fiocco, previsti dal regolamento”.

Questo mi ha creato un po’ di problemi, mi sentivo diverso, tutti mi chiedevano come mai non avevo il grembiule e il fiocco. E mi chiedevano dove abitavo. Io non osavo dire che stavo in quella baracca perché mi vergognavo. E allora dicevo che abitavo in un certo palazzo, ma un mio compagno intervenne: “Ci abito io, ma io non ti ho mai visto”.

Il dramma avvenne una ventina di giorni dopo. La maestra era arrivata molto arrabbiata, tutti stavano disturbando in classe, ma lei se la prende solo con me. Io non capivo perché e devo averle fatto un gesto con le mani come per dire: “Cosa vuole? Non centro per niente!”. Lei, poveretta, in momento di fatica, mi dice: “Cosa vuoi tu, montanaro?” Detto in un modo un po’ liquidatore e un po’ sprezzante.

“Io ero così piccolo, già con una sofferenza dentro, i compagni ridevano. Io ricordo che ero tutto rosso. Ho cercato di comunicare con la maestra. Non ci sono riuscito. C’erano i vecchi banchi di una volta, con il calamaio incastrato. Ne ho preso uno e gliel’ho tirato. Disgrazia vuole che l’ho colpita in pieno. Espulso! Accompagnato a casa.

Ma il vero problema alle 12,30 alla uscita di scuola dei miei compagni: “Sai mamma cosa è successo oggi?” “Dimmi, cicci.” “Il nostro compagno ha tirato il calamaio alla maestra”. “Ah, povera maestra!” “Sai, mamma, che con l’inchiostro ha sporcato il vestito della maestra?” “Ah, povero vestito. Come si chiama il tuo compagno?” “Ciotti.” “Guai se ti vedo con quel compagno”.

E’ stata una ferita profonda. Ringrazio la dignità e la forza di mia madre. Mi fece capire che anche se si è vittime di azioni ingiuste, non si deve mai rispondere con la violenza,. E poi quella parrocchia del quartiere, dove ho trovato in un giovane sacerdote un punto di riferimento.

Ma quella ferita, mi è rimasta dentro, Mi ricorda altre ferite e il pericolo delle facili etichette, che anche oggi, mettiamo sulla storia personale di tante persone!”

in *Annalisa Bruchi* (La Stampa 21.06.2012)

BUONI E CATTIVI: GLI STUDENTI VALUTANO LE QUALITÀ DEI DOCENTI

Prendete una sessantina di giovani, studenti o ex studenti di scuole superiori, e chiedete loro di individuare quale sia la principale qualità positiva e quale quella negativa degli insegnanti.

Nel giro di pochi minuti, due lavagne – quella riservata alla qualità positiva e quella delle qualità negative - sono state quasi interamente ricoperte di *post-it*. Esattamente 67 *post-it* indicanti ciascuno la principale qualità negativa (evidentemente per qualcuno indicare una sola caratteristica negativa non era sufficiente e, non visto, ha attaccato due *post-it* anzi uno) e 61 per la qualità positiva.

E’ stato subito evidente- non c’è stato neppure bisogno di sottolinearlo - che tutti stavano riferendosi alla loro attuale, o recentissima, esperienza scolastica. Altrettanto evidente a tutti era che la rilevazione non aveva pretese di oggettività, né, tanto meno, di vera e propria scientificità, ma che era finalizzata ad un lavoro di elaborazione e riflessione interna al gruppo. Pur tuttavia la rappresentazione generale, certamente un po’ “ruspante”, che se ne trae, presenta alcuni aspetti di notevole interesse conoscitivo – o se volete, pedagogico – in quanto ci restituisce una immagine abbastanza nitida, perché fresca, diretta e sincera, di come quegli studenti “vedono” (... sentono, ... vivono, ... patiscono ... ecc.) la scuola e quali significati attribuiscono al lavoro e al mestiere dei docenti.

Riportiamo gli elenchi grezzi delle caratteristiche positive e negative, anche per invitare i lettori a ricavarne una propria, sia pur sommaria, lettura critica.

Caratteristiche POSITIVE degli insegnanti

- Disponibilità
- Passione per il proprio lavoro
- Attenzione per quello che succede nella classe
- Uso della fantasia
- Approccio ironico
- Semplicità
- Pazienza
- Autorevolezza
- Competenza
- Chiarezza
- Sensibilità
- Fermezza di carattere che spinge gli alunni ad una sfida continua
- Atteggiamento socratico che spinge gli alunni al dialogo e ad un "conflitto regolato" con lo stesso insegnante
- È interessante (e interessato)
- Sa essere comprensivo
- Sa spiegare bene
- Si comporta bene
- Socievole
- Intelligente
- Consapevole
- Coerente
- Sciolto
- Ben preparato
- Saper guidare l'alunno verso l'apprendimento
- Imparare dai suoi alunni
- Mi piace quando è interessata a quello che ho da dire
- Mi ricordo che avevo una maestra anziana, vicina alla pensione che era BRAVISSIMA, SEVERA, perché sapeva farsi rispettare, IN GAMBA
- Saper creare un clima gradevole in classe
- Essere sensibili
- Saper dialogare con i giovani
- È autorevole, ma anche autocritico
- Competenza
- Responsabilizzazione degli studenti
- Giusta distanza tra insegnante e studenti
- Organizzazione di attività extrascolastiche e di attività di gruppo
- Ascolto
- Abolire l'opposizione insegnante – studente
- Sorprendere lo studente e suscitare il dialogo
- Aiuta a sviluppare le capacità critiche di fronte alla lettura dei testi
- Spiegazioni didattiche attraverso esempi più semplici
- Ci concedeva di parlare e dibattere tra noi
- Riesce a convincerci a seguire la lezione
- Grandi nozioni sull'argomento
- Fiduciosa nei miei confronti
- Mi dava sempre dei consigli di vita
- Disponibilità sia in ambito scolastico che non scolastico
- Capacità di catturare lo studente
- Coinvolgere e fare innamorare
- Prendersi cura
- Rispettare
- Ti danno consigli sul metodo di studio
- Nulla dato per scontato
- Ripetere gli argomenti in modo "diverso"
- Fare esempi
- Non esistono argomenti "impossibili"
- Usare il libro
- Quando ci aiuta se siamo in difficoltà, dandoci dei compiti più facili degli altri
- A volte ti fanno capire
- Insegnante positivo se ha il "polso fermo", ma contemporaneamente partecipa alla vita degli allievi, scherza, ma si dimostra colto e trasmette bene il suo "messaggio"
- Cooperazione con gli alunni nell'affrontare gli argomenti trattati (non parla solo il prof., ma lascia spazio alle idee, agli interventi degli alunni)
- Proposta dei contenuti creativa (ancora mi ricordo nel dettaglio!!)
- Apertura verso questioni "sociali"
- Matematica proposta in modo da farci ragionare per arrivare al risultato
- L'insegnante ha voglia di proporre qualcosa (non è neutro). Vuol servire a qualcosa, sa di avere un compito importante
- Mi piace quando i prof. si soffermano sulle cose e ti aiutano quando ne hai bisogno
- Apprezzo gli insegnanti che instaurano in classe un clima sereno ma rigoroso, serio e professionale
- Ti aiutano a capire tante cose perché hanno molta più esperienza di te
- Il cattivo insegnante è quello che ti fa capire che si

Caratteristiche NEGATIVE degli insegnanti

- sta annoiando, che non gli piace insegnare.
- Mostrarsi chiusi ai suggerimenti delle necessità del gruppo.
 - Sistemi educativi o d'insegnamento antichi e poca voglia di migliorarli.
 - Poca passione per quello che si fa.
 - Noioso
 - "Io faccio solo il mio lavoro"
 - Alle superiori ho avuto una prof. pessima, maleducata, falsa.
 - Il proprio ritmo e modalità di apprendimento non è per tutti gli studenti, ma va modulato nei limiti del possibile.
 - Non vivere di appunti dettati dal docente.
 - Non mi piace quando i prof. danno troppe cose per scontato.
 - Stress
 - Tono di voce esagerato.
 - Arrogante
 - Presuntuoso
 - Malpreparato
 - Insensibile
 - Autoritario
 - Logorroico
 - Umiliante
 - Svogliato
 - Essere protagonista lui e non lo studente.
 - Non comprendere il mondo in cui vivono i suoi studenti
 - Non mi piace quando la prof. è indifferente o quando fa la differenza tra i ragazzi.
 - Relazione con gli studenti troppo impostata.
 - Troppo freddo e distaccato.
 - Poca comunicazione e poco ascolto.
 - Se uno fa casino, dà la nota a tutti.
 - Nozionismo
 - Conformismo
 - Poca elasticità
 - Confusione
 - Va a scuola solo per soldi
 - Considerare gli studenti come bambini e trattarli in modo troppo materno
 - Ha sbagliato mestiere.
 - Noncuranza verso gli allievi più deboli e chiara preferenza per i migliori.
 - "Si fa così perché si è sempre fatto così"
 - Poco spazio dedicato alla conoscenza delle sensazioni, degli stati d'animo, per voler a tutti i costi finire il programma.
 - Troppi compiti.
 - Picchiare lo studente
 - Incapacità di trasmettere
 - Non trasmettere tutte le sue conoscenze, sottovalutando la nostra volontà di sapere.
 - Relazionarsi in modo sbagliato con gli studenti.
 - Incompetenza e nervosismo
 - Non capacità di mettersi in gioco e discutere le sue posizioni.
 - Disinteresse per la materia e per gli studenti
 - Pregiudizi
 - Professori che fanno i razzisti
 - Distacco sprezzante e superbo verso gli allievi
 - Coinvolgimento personale eccessivo e poco equilibrato al punto da confondere i ruoli (fare "gli amici" al posto degli insegnanti).
 - Nessuna passione per noi studenti e per il proprio compito/ruolo/impegno nei nostri confronti
 - Non mi hanno mai chiesto "Come è andata la lezione?"
 - Non ricordo che mi sia stato chiesto "Come stai?"
 - Incapacità di accettare punti di vista diversi
 - Mancanza di rispetto
 - Incompetenza: mancanza di strumenti cognitivi e relazionali.
 - Non cercano di capire le difficoltà degli studenti.
 - Pensano di spiegare bene e che i ragazzi abbiano capito, ma invece spesso non è così.
 - Pretendono da noi di essere puntuali quando invece sono loro che arrivano in ritardo.
 - Non fa niente per impedire il caos.
 - Giudicano senza conoscerci.

L'analisi dei giudizi espressi

Ci siamo successivamente cimentati in un primo tentativo di analisi dei dati. Pur scontando il probabile rischio di superficialità abbiamo provato a ricondurre i vari giudizi ad alcune dimensioni della cosiddetta "professionalità" dei docenti: cioè riconducendo i vari giudizi al tipo di competenza che normalmente viene riferita a questo mestiere.

1. Abbiamo subito notato che la stragrande maggioranza dei giudizi espressi (circa una sessantina su 128 elencati) attengono alla categoria delle cosiddette **competenze relazionali** del docente.

In positivo: "è disponibile; fa attenzione a quello che succede in classe; ha pazienza; è autorevole; sa essere comprensivo; si comporta bene; è socievole; si interessa a quello che ho da dire; sa creare un clima gradevole in classe; è sensibile; sa dialogare con i giovani; responsabilizza; crea una giusta distanza fra insegnante e studenti; ascolta; abolisce l'opposizione

insegnante/studente; ci concedeva di parlare e dibattere fra noi; ha fiducia nei miei confronti; mi dava sempre consigli di vita; è disponibile sia in ambito scolastico che extrascolastico; si prende cura; rispetta; ci aiuta se siamo in difficoltà ("dandoci dei compiti più facili": è questo attiene alle competenze metodologico didattiche); a volte ti sa capire, coopera con gli allievi ("lascia spazio alle idee e agli interventi degli allievi"); instaura in classe un clima sereno, ma rigoroso, serio e professionale". Oppure in negativo: "si mostra chiuso ai suggerimenti delle necessità del gruppo; arrogante; presuntuoso; insensibile; umiliante; vuole essere protagonista lui e non lo studente; non comprende il mondo in cui vivono i suoi studenti; è indifferente con tutti; oppure discrimina fra i ragazzi; ha una relazione con gli studenti troppo "impostata"; è troppo freddo e distaccato; attua poca comunicazione e poco ascolto; considera gli studenti come bambini e li tratta in modo troppo materno; non cura gli allievi più deboli e ha chiara preferenza per i migliori; dà poco spazio alla conoscenza delle sensazioni e degli stati d'animo; si relazione con gli studenti in modo sbagliato; non ha capacità di mettersi in gioco e di discutere le sue posizioni; ha pregiudizi; fa il razzista; dimostra distacco sprezzante e superbo verso gli allievi; dimostra un coinvolgimento personale eccessivo e poco equilibrato al punto da confondere i ruoli("fare gli amici" al posto degli insegnanti); non mi ha mai chiesto: "come è andata la lezione?"; non ricordo che mi abbia mai chiesto: "come stai?"; è incapace di accettare punti di vista diversi; manca di rispetto; non cerca di capire le difficoltà degli studenti; giudica senza conoscerci"

Ce n'è da far tremare i polsi. Ma ciò che deve colpirci, soprattutto, è la rilevanza quantitativa di indicazioni riservate a questo aspetto della professionalità. E pensare che all'Università ci hanno fatto studiare e imparare tanta matematica, fisica, storia, geografia, ecc. ecc., mentre di queste faccende "relazionali" non ci hanno insegnato nulla, non se ne parla mai, neppure tra noi!!

2. Gli elenchi grezzi evidenziano poi una seconda, abbastanza inaspettata, dimensione della professionalità dei docenti percepita dagli studenti (e messa in evidenza da circa una ventina giudizi sia positivi, che negativi, espressi): quella che potremmo definire **della passione o della motivazione dell'insegnare**.

Nelle caratteristiche positive infatti possiamo annotare: *"Ha passione per il proprio lavoro; è interessante (e interessato); è consapevole; usa molto la fantasia; impara dai suoi alunni; sa sorprendere gli allievi; sa scherzare; riesce a motivarci a seguire la lezione; ci coinvolge (ci fa innamorare!); ha voglia di proporre; vuole servire a qualcosa (non è neutro); sa di avere un compito importante"*.

Ma anche nell'altro elenco emergono caratteristiche che possiamo riferire, sia pure in negativo, alla passione e alla motivazione: *"fa capire che si sta annoiando; che non gli piace insegnare; usa sistemi educativi e d'insegnamento antichi, con poca voglia di migliorarli; dice sovente <<io faccio solo il mio lavoro>>; è svogliato; viene a scuola solo per i soldi; ha sbagliato mestiere; manifesta disinteresse per la materia e per gli studenti; nessuna passione per noi e per il proprio compito/ruolo/impegno"*.

3. Infine i giudizi che attengono le due sfere da sempre ritenute le dimensioni essenziali e centrali della professionalità docente, gli ambiti dove cercare gli "attrezzi" veri e propri del nostro mestiere: **le competenze metodologico-didattiche** e quelle più propriamente culturali, **le conoscenze disciplinari**. Ebbene pochissimo interesse sembrano avere agli occhi e alle orecchie degli studenti, che assegnano loro un posto evidentemente non primario nella loro personale percezione dei caratteri della professionalità del docente.

Le annotazioni riguardanti le competenze di carattere metodologico- didattico, cioè il saper insegnare, superano comunque di gran lunga le competenze disciplinari, cioè la qualità delle conoscenze insegnate (trasmesse, prodotte, utilizzate, ecc.)

Sono considerate caratteristiche professionalmente molto positive: *"essere semplici, e chiari, saper spiegare bene, essere preparato (cioè aver preparato la lezione), sa centrare l'azione sull'apprendimento dell'alunno, organizza attività extrascolastiche e di gruppo, sa suscitare dialogo sui contenuti, aiuta a sviluppare capacità critiche nella lettura dei testi, offre esempi semplici per spiegare, dà consigli sul metodo di studio, offre grandi nozioni sui diversi argomenti, ritiene che non esistano argomenti impossibili, usa il libro (sa usare e far usare), fa molti esempi, non dà nulla per scontato, ripete gli argomenti in modo "diverso", è colto e trasmette bene il suo "messaggio", Propone contenuti creativi, apre verso questioni "sociali", propone una matematica che ci fa ragionare per arrivare al risultato, ti aiuta a capire tante cose (perché ha più esperienza di te).*

Mentre sul versante delle negatività nelle competenze culturali e metodologico didattiche primeggiano:

"il nozionismo; la poca elasticità; la confusione; i troppi compiti; l'incapacità a trasmettere; e il non voler trasmettere tutto le proprie conoscenze, sottovalutando la nostra volontà di sapere; il nervosismo che nasce dall'incompetenza; non riesce ad impedire il caos in classe; pensa che i ragazzi abbiano capito, invece spesso non è così; pretendono la puntualità e sono loro che arrivano in ritardo".

Domenico Chiesa e Gianni Giardiello (materiali prodotti con un gruppo di studenti dell'ASAI di Torino)

MARTELLI, CHIODI, STRACCI E PENNELLI

(...) Andare a scuola vale la pena. Più che un obbligo è una importante opportunità. Questo devono aver pensato preside, bidelli, insegnanti, e alcuni genitori, di una "scuola" di Scampia, periferia di Napoli, quando, messo mano a scope, stracci, pennelli, martelli e chiodi, senza che nessuno li pagasse o li obbligasse, hanno iniziato a pulire la loro scuola, a sostituire le maniglie rotte, a fare pulizia nei corridoi, a sistemare banchi e sedie, ecc. L'intento era chiaro. In un distretto scolastico in cui circa il 50% degli studenti diserta l'obbligo scolastico era importante innanzi tutto ridare un volto civile, dignitoso e vivibile all'edificio scolastico. Un insegnante ha detto: " Spesso dobbiamo sostituire le mamme e i papà ; non raramente andiamo a recuperare i ragazzi nelle loro abitazioni, o nei bar della zona, cercando di convincerli a seguirci a scuola; ma non sempre ci si riesce."

Da questa vicenda è possibile trarre almeno due insegnamenti.

Innanzitutto non vi è situazione in cui non sia possibile fare bene, fare il bene; la preside della scuola di Scampia non ha chiesto alcuna autorizzazione e soprattutto non l'ha attesa per decidere di fare quello che ha cercato di fare. Insieme ai suoi collaboratori, ella deve aver pensato che la situazione in cui si era trovata non era più sopportabile, non era umanamente accettabile e, di conseguenza, senza perdere altro tempo ha cercato di migliorarla. (...) Non grandi imprese o il colpo di genio del grande politico, ma la piccola (ed enorme) consapevolezza che ogni ragazzo ha diritto di studiare in un ambiente pulito e confortevole, seguito da un insegnante che se ne prende cura.

In secondo luogo la storia di questa preside ci aiuta a prendere le distanze da quella parola magica, dunque pericolosa, che è diventata la "eccellenza". Diciamo la verità, si assiste ormai ad una penosa gara tra le diverse scuole, soprattutto fra i licei, e tra questi soprattutto fra quelli classici, per imporsi come "il migliore" (della città, della regione, della nazione, ecc. ecc., e il delirio non ha limite). Cedendo al ricatto di qualche aiuto economico, molti dirigenti scolastici stanno trasformando il confronto con le altre scuole e con le altre esperienze educative in una sorta di gara il cui fine non è più la comprensione sempre più approfondita della realtà o la qualità del servizio erogato agli studenti, alle famiglie e alla comunità, ma la vittoria sull'avversario.

Ma quale avversario? Il liceo dell'altro quartiere, o dell'altra città? Si rasenta il ridicolo. Come si può di fronte al compito quasi impossibile di educare ragazzi di 10, 15, 18 anni, pensare alla "eccellenza"? come si può perdere tempo con simili droghe? La preside di Scampia non può, neanche per un istante, sognare di raggiungere queste vette; probabilmente lei si accontenterebbe di sapere, ne sarebbe anzi felice, che tutti i suoi alunni sono in classe, seduti in un'aula pulita, ad ascoltare, senza cellulari e i-pad, l'affascinante dimostrazione del teorema di Pitagora.

Hanno ragione i suoi alunni che hanno scritto sui muri della scuola "Viva la preside".

Silvano Petrosino (AVVENIRE, 6.12.2011)

LA SCUOLA DEL MERITO È LA RISPOSTA GIUSTA?

La scuola pubblica non sembra capace di dare il meglio di sé se non viene assoggettata alla logica economica della competizione per il guadagno. Questa sembra la filosofia che ispira il "pacchetto merito" proposto in questi giorni dal ministro Profumo e che ha provocato molte reazioni critiche.¹¹

L'obiettivo di questa filosofia della formazione come "corsa a ostacoli", secondo l'espressione usata da Alberto Asor Rosa scrivendo su questo giornale, dovrebbe essere quello di fare della scuola un'impresa che premia il merito. La promozione, le gratificazioni morali, non sono abbastanza attraenti.

¹¹ La "riforma" è divisa in due parti: una per la valorizzazione dei migliori a scuola, l'altra per la valorizzazione dei più bravi all'università. Viene istituita la nuova figura dello "Studente dell'anno". Fra i 100 e lode della maturità ogni scuola potrà eleggere il più bravo, che avrà una borsa di studio aggiuntiva e uno sconto del 30% sulle tasse universitarie. Per gli studenti migliori ci sarà anche un altro premio: le master class, corsi estivi per super studenti da seguire gratuitamente. Sono previsti premi anche per le scuole migliori. Alle Università più test per tutti: anche dove non c'è numero chiuso si faranno prove per orientare i ragazzi alla scelta delle facoltà. Una pratica già attuata da molti atenei. Cambia anche la natura dei concorsi per i ricercatori. Una mossa che smantella, ancor prima della sua attuazione, la riforma Gelmini dell'Università. Fino al 2015 ci sarà un regime transitorio per far accedere i giovani alla carriera accademica da ricercatore con concorsi locali nelle Università italiane. Va comunque ricordato che per ora (visti anche i commenti critici di molti) il provvedimento non è stato discusso dal governo, ed è stato rimesso "nel cassetto" del ministero.

Occorre un premio tangibile, e che sia individuale, che non ricompensi semplicemente la partecipazione all'impresa educativa. Esponendo questo paradigma quantitativo di traduzione del merito, Asor Rosa motivava le sue forti perplessità e invitava ad aprire una riflessione sulla scuola pubblica, sul significato di merito e sul senso stesso della competizione nel processo formativo.

L'invito dovrebbe essere accolto. Anche per avviare un esame critico di quel che è ormai diventato un paradigma dei governi italiani: mettere mano al riordino della scuola, con esiti spesso confusi, che tagliano risorse peggiorando la qualità del servizio, che provano a introdurre valutazioni di merito con regole che nel fare graduatorie di scuole, atenei e pubblicazioni, burocratizzano il giudizio sul merito invece di renderlo trasparente.

Anche questo governo, nonostante si sia presentato come un esecutivo di emergenza, sente di dover lasciare la propria impronta. Lo fa applicando alla scuola pubblica l'ottica del merito misurato e quantificato, seguendo il criterio economico di monetizzare il valore. Se lo scambio via mercato funziona come attribuzione equa di valore, perché non dovrebbe succedere lo stesso con le idee e i titoli di studio? Non è forse una via al giusto riconoscimento quello che insiste sull'incentivare i migliori dando loro un segno tangibile dei loro sforzi?

Tra le proposte contenute nel "pacchetto merito" vorrei soffermarmi in particolare su due tipi di incentivi: quello rivolto agli studenti (e per loro tramite agli istituti scolastici) e quello rivolto alle imprese. Nel primo caso, si propongono sgravi fiscali e un premio in denaro al migliore alunno dell'intero istituto. La proposta sembra ragionevole e sinceramente votata al bene della scuola. Tuttavia occorre essere almeno un poco scettici perché questa proposta introduce un fattore che è molto preoccupante anche ai fini di rendere la scuola più capace di selezionare il merito. Infatti il compito di una buona scuola pubblica dovrebbe essere prima di tutto quello di portare intere classi di studenti alla fine dell'anno scolastico con successo e il minor numero possibile di abbandoni. Sembra però che questo obiettivo non valga gran che e non sia molto apprezzato se si propone di introdurre un diverso segno tangibile del successo degli istituti scolastici: quantificando cioè il risultato del lavoro collettivo di un anno (e di vari anni) con il premio a uno, al migliore. Arrivare al traguardo come in una gara sportiva significa concentrare tutte le energie a far salire sul podio il primo, trascurando se necessario tutti gli altri o la maggioranza degli studenti che, ovviamente, devono restare indietro (non tutti possono né devono salire sul podio). Ma una scuola che è votata al "primo" è una scuola che rischia di essere votata alla mediocrità, non al merito, perché spronata non a formare molti studenti ma a blasonarsi con il nome di un vincitore.

Circa il secondo tipo di incentivi, quello che propone sgravi fiscali alle aziende che assumono i più bravi, esso lascia a dir poco perplessi perché contiene una contraddizione che non può non saltare agli occhi quando si ragiona di incentivi e convenienza.

Infatti, perché premiare chi è naturalmente incentivato —per ragioni di convenienza— ad assumere i migliori tra coloro che rientrano nei profili richiesti? Non è un sufficiente incentivo quello dell'interesse — ovvero che un'azienda cerchi il meglio per sé, poiché qui sta la condizione essenziale per essere più competitiva sul mercato? Che senso ha premiare ciò che è già nell'interesse dell'attore a fare?

La scuola, quella pubblica in primo luogo perché scuola dalla quale devono uscire non solo buoni professionisti, ma anche cittadini competenti e con senso civico, dovrebbe avere come prima vocazione quella di neutralizzare il più possibile fattori esterni al valore individuale, cioè portare ragazzi di ogni classe sociale e con diversi punti di partenza culturali ad amare la conoscenza, a scoprire la propria vocazione, ad apprendere a formulare giudizi per poter scegliere con cognizione di causa e responsabilità. La gara scolastica dovrebbe essere quella che porta i migliori a cooperare per elevare tutti i compagni. Una competizione al meglio perché più l'ambiente è ricco di stimoli per tutti più numerosi saranno i talenti che emergono. La gara non è quindi ad esclusione, soprattutto quando la scuola è scuola pubblica di formazione, che prepara all'università e alla vita. Premiare il primo dell'istituto può significare invitare dirigenti e insegnanti a distogliere lo sguardo dal meglio per tutti gli allievi in generale per concentrarlo su chi dovrà tagliare il traguardo. Una scuola che lascia a terra chi non arriva primo, che decreta "vincitori" e "sconfitti" è quanto di più distante dalla filosofia della scuola pubblica di una società democratica. Per citare Asor Rosa, la lina a "titar su" classi intere di alunni è lo sforzo collettivo che più dovrebbe essere premiato nella scuola pubblica, il cui obiettivo è quello di arricchire la società di un numero alto di potenziali "migliori".

Nadia Urbinati (La Repubblica 06/06/2012)

La parola passa a chi insegna

I risultati di 38 iniziative nei territori scolastici del Piemonte per discutere le principali tematiche della professione docente

La parte più importante, e originale, delle annuali Conferenze della Scuola piemontese, è costituita dai seminari e focus group che le Associazioni del Forum promuovono in maniera coordinata in molti territori scolastici della regione, in preparazione del meeting regionale. Anche quest'anno sono stati effettuati 38 incontri, che hanno coinvolto oltre cinquecento persone, per lo più insegnanti, ma anche dirigenti, educatori, e alcuni genitori e studenti.

I temi proposti alla discussione e al confronto nei diversi focus group riguardavano il grande tema de "gli insegnanti", visto da angolazioni e punti di vista diversi: dalle questioni riguardanti i problemi della loro formazione iniziale e in servizio, e quindi dello sviluppo delle competenze culturali, relazionali, didattiche che ne caratterizzano la professionalità, ai caratteri di una organizzazione del lavoro che favorisca i processi di insegnamento e apprendimento, alla problematicità delle relazioni fra i diversi soggetti interni alle scuole e con il territorio, alle problematiche della valutazione della scuola e degli stessi operatori. E sono stati soprattutto gli insegnanti a parlare e a proporre riflessioni e possibili prospettive. I risultati di questo collettivo confronto sono stati raccolti in alcuni report che ne documentano i dati salienti.¹²

I focus hanno prodotto una sorta di affresco sulla scuola piemontese articolato, molto problematico, ma anche ricco di spunti interessanti. Un affresco che mettendo in primo piano le questioni irrisolte, e le proposte più coerenti, tende a lasciare sullo sfondo i temi delle cosiddette "eccellenze", che pure la scuola piemontese esprime - pare che in molte classifiche di merito nazionali e europee le scuole delle nostre province piemontesi siano ai primi posti. D'altra parte le scuole "eccellenti" sono già il riferimento pressoché unico (e purtroppo trattato con toni decisamente retorici e trionfalistici) nei non pochi convegni e incontri "ufficiali" organizzati intorno alle problematiche della scuola.

Toni, questi ultimi, ben lontani dalle valutazioni che molte parti (anche istituzionali e politiche) della nostra società civile per fortuna esprimono, indicando nella Scuola uno dei caposaldi essenziali - forse il più importante soprattutto in virtù del suo essere territorialmente presente ovunque - per la difesa e lo sviluppo della democrazia, della cittadinanza, della integrazione sociale e della possibile convivenza fra le diversità.

Come potrete notare leggendo i rapporti finali contenuti in questa parte del Dossier, i focus non hanno espresso neppure il solito, malaugurato "muro del pianto", che purtroppo tende sempre a caratterizzare, soprattutto di questi tempi, gli incontri e i dibattiti più o meno ufficiali fra gli insegnanti. Coscienza dei problemi che la scuola, i ragazzi, gli insegnanti stanno attraversando, ma anche consapevolezza che le molte questioni si possono affrontare utilizzando le energie ancora presenti (anche se residue!) nelle scuole su obiettivi convergenti.

La terza conferenza mette al centro del suo interesse proprio gli insegnanti, per questo abbiamo ritenuto irrinunciabile partire dal loro ascolto e utili tutti i tipi di incontro, focus group all'interno di scuole, seminari, incontri a piccoli gruppi, per dare spazio a realtà omogenee e a situazioni condivise, come al confronto tra esperienze diverse e anche alle storie e ai percorsi individuali. Essenziale ci sembrava far emergere il maggior numero possibile di opinioni, riflessioni, proposte da riportare e approfondire nella sede più estesa della Conferenza.

Incontri e focus ci hanno consentito di incontrare decine di insegnanti, di confrontare le loro esperienze più significative, di ascoltare le loro storie e le loro proposte, di entrare in qualche modo nel "clima" che oggi si vive nel mondo della scuola.

Gianni Giardiello

¹² Oltre i report di sintesi possono essere consultati verbali di singoli focus visitando il sito www.forumscuolapiemonte.it

GUARDANDOCI ALLO SPECCHIO: GLI INSEGNANTI VISTI DAGLI INSEGNANTI

Il materiale di documentazione è ricavato da una ricerca¹³ realizzata dal Cidi, attraverso un questionario compilato da 2400 insegnanti di ogni ordine di scuola e distribuiti sull'intero territorio nazionale.

Quello della professionalità è infatti un aspetto che periodicamente e sempre più con insistenza viene riproposto sia dall'esterno della scuola, sia dagli insegnanti medesimi. Il punto su cui, in particolare oggi, si polarizza il dibattito è quello della valutazione. Problema che a più riprese si è presentato nel dibattito pubblico, sia per le proposte ministeriali che ad ogni cambio di legislatura riemergono, sia come esigenza avvertita dalla società nel suo complesso. Dall'altra parte, come rovescio della medaglia, gli insegnanti rivendicano il riconoscimento e la valorizzazione del proprio lavoro. Per certi versi è una condizione che potremmo definire di stallo. Gli insegnanti non accettano nessuna forma di valutazione esterna, soprattutto perché ritengono che la propria professionalità dipenda da un sistema complesso di fattori – per lo più acquisito per autoformazione- e non riescono a riconoscere nessuna autorità capace di parametrarne globalmente le componenti. Al tempo stesso richiedono che la loro professionalità, che non sentono ugualmente ripartita, venga riconosciuta sia socialmente sia economicamente.

Elementi di soddisfazione e insoddisfazione nel proprio mestiere

Una domanda del questionario chiedeva agli intervistati di indicare se nel complesso si ritenevano soddisfatti o meno del proprio lavoro, precisando - nell'uno o nell'altro caso, da scegliere in un elenco predefinito di item - fino a un massimo di tre ragioni della propria soddisfazione o della propria insoddisfazione. Ne emerge un quadro tutto sommato rassicurante: gli insegnanti di qualsiasi ordine di scuola credono nel proprio lavoro e gli attribuiscono un forte valore sociale.

Tra gli elementi di **soddisfazione** la voce relativa all'importanza del proprio ruolo sociale è tra quelle più selezionate (48,5%). Preceduta solo dalla voce: **Mi mette a contatto con i giovani** (valore medio: 55,7%; ma con una forte differenza tra infanzia- primaria da un lato, e secondaria di I e II grado dall'altra).

Il grafico che segue (grafico 1) mostra i dati suddivisi per ordine di scuola.

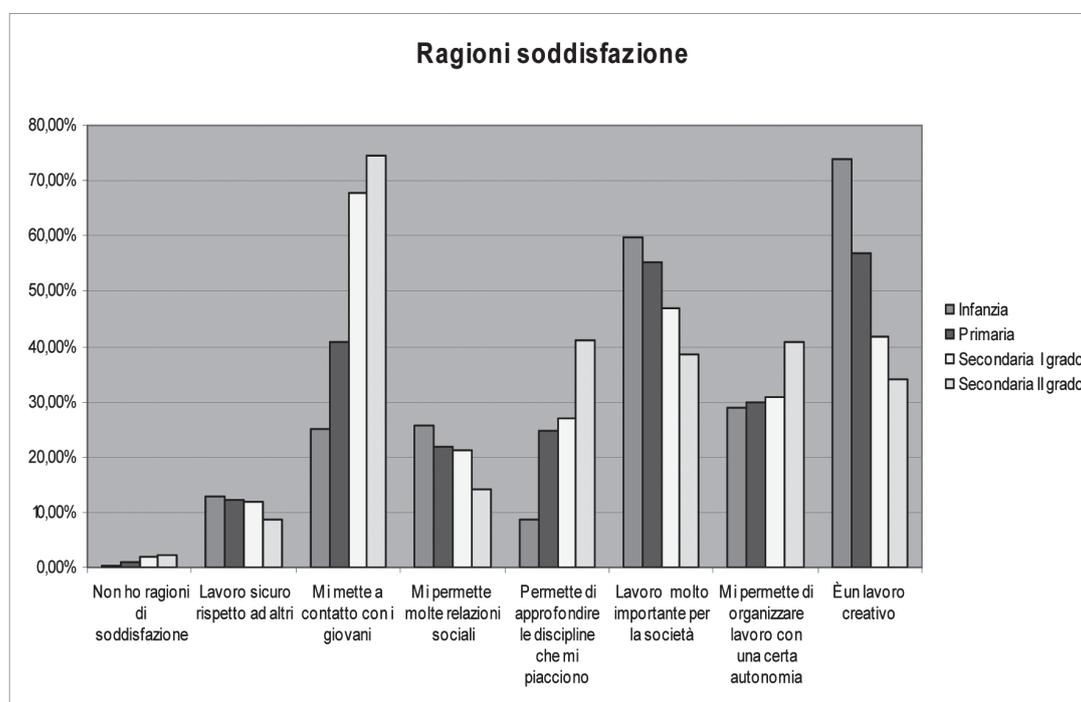


Grafico n. 1 : ragioni della soddisfazione

Se ci spostiamo, invece, dalle ragioni di soddisfazione a quelle di **insoddisfazione** si osserva quanto gli insegnanti intervistati pensino di non ricevere il dovuto riconoscimento sociale; risulta, infatti, questo, il primo in assoluto elemento di insoddisfazione (69,4%). Che la categoria vive compattamente, con poche differenze, dalla scuola primaria alla secondaria di II grado (grafico 2).

¹³ Luigi Tremoloso e Carlo Palumbo (a cura di), "Valori costituzionali e comportamenti professionali. Un'indagine sugli insegnanti italiani", Quaderni di "Insegnare" n 1/2011 CIDI Roma

Accanto a questo elemento, ce n'è un secondo che ugualmente vede gli insegnanti convergere massicciamente. È la sensazione di mancata considerazione anche a livello economico degli sforzi fatti nel corso della carriera - per la maggior parte a titolo individuale - per la propria crescita professionale (52,7%). E' avvertire il proprio percorso professionale ingabbiato in un appiattimento che produce frustrazione.

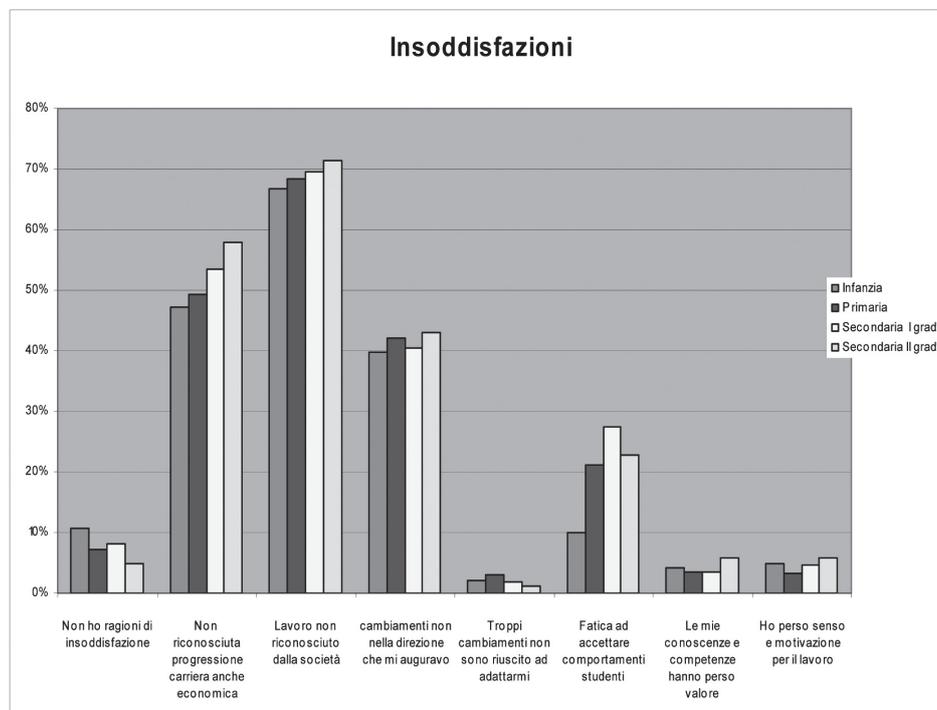


Grafico n. 2: ragioni della insoddisfazione

Se si analizzano in dettaglio questi elementi per ordine di scuola, è facile cogliere una progressione crescente di scontentezza dai livelli più bassi di scolarità verso quelli più alti.

La differenza tra gli ordini di scuola iniziale e finale è di 4,6 punti % . Un aumento che è probabilmente in relazione anche al disagio che si prova di fronte ad un universo giovanile che diventa sempre più complesso e, man mano che cresce in autonomia, più difficile da istruire e formare. Ancor più sensibile, fra i diversi ordini di scuola, è l'insoddisfazione per la mancata progressione economica, con uno scarto di quasi venti punti tra scuola dell'infanzia e scuola sec. di II grado.

Vanno infine rilevate le percentuali esigue di coloro che non hanno ragioni di insoddisfazione: dall'11% della scuola dell'infanzia al solo 5% della scuola superiore!

Questa condizione, avvertita a tutti i livelli scolari, di misconoscimento della propria funzione, ci obbliga a riflettere sul tema della professionalità docente e sui motivi della mancata percezione di questa all'esterno

Componenti dello sviluppo della professionalità

Come si osserva dal grafico (grafico 3), gli insegnanti che hanno risposto al questionario ritengono che la professionalità docente si sviluppi prevalentemente attraverso la collaborazione (riflessione e progettazione) con i colleghi, preferibilmente in presenza (indicata dal 65,9% degli intervistati), ma anche in rete (28,3%). Segue, per il 36,2%, l'aggiornamento organizzato dalla scuola o dal sistema centrale dell'istruzione e, infine, lo studio e la ricerca (30,9% degli intervistati).

Ad una analisi per ordine di scuola emerge come la collaborazione sia ritenuta un fattore decisivo dal 70% e 73% dei docenti di infanzia e primaria, e solo (ma appare già una buona percentuale) dal 56% di quelli della scuola superiore; così come la partecipazione ad attività di formazione scende progressivamente dal 52% della scuola dell'infanzia al 23% della scuola secondaria di II grado.

In controtendenza, vi è la crescita fino al 30% delle esperienze professionali fuori dalla scuola, e al 16% l'opportunità fornita da collaborazioni con l'università o ad agenzie di livello parauniversitario, o, ancora, il progressivo aumento dello studio e della ricerca individuale (che salgono dal 20% al 41%).

Si delinea, come del resto noto e prevedibile, una caratterizzazione della formazione professionale che si indirizza – in maniera crescente man mano che si sale di ordine di scuola- verso forme di azione che tengono sempre meno in conto il confronto tra le esperienze comuni.

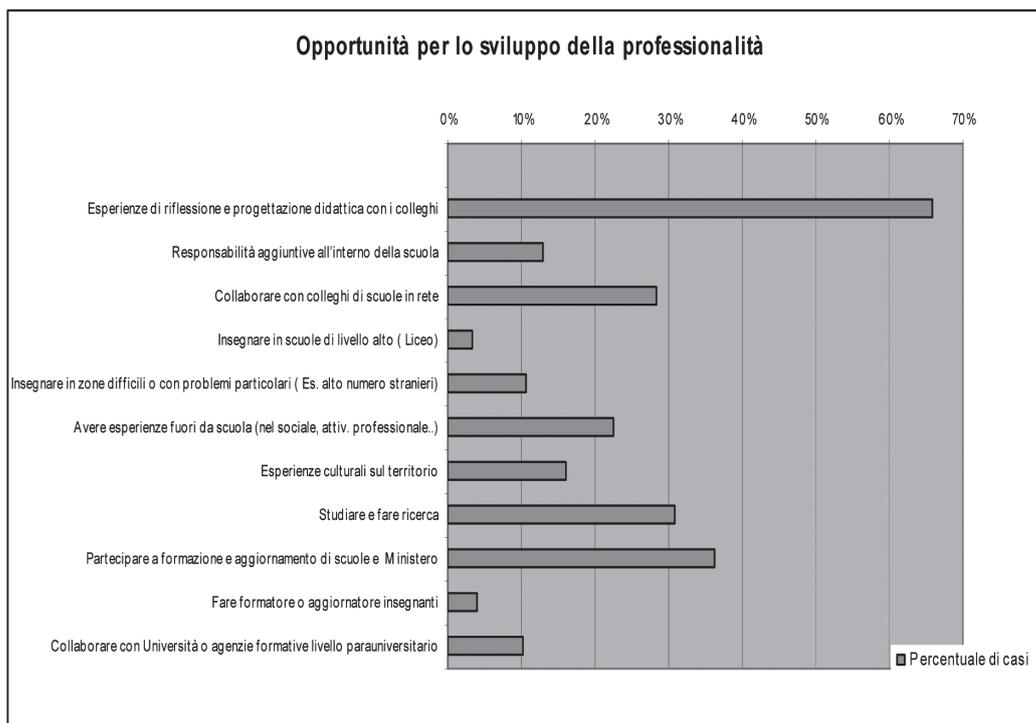


Grafico n. 3: opportunità per lo sviluppo della professionalità

Nel momento in cui sono chiamati a decidere quali compiti debbano essere incentivati economicamente, perché ritenuti professionalmente rilevanti, per il 45,2% - l'opzione con maggior peso- scelgono proprio la voce relativa alle responsabilità aggiuntive. Più che l'anzianità e l'esperienza (38,7%), la qualità del lavoro certificabile (38%) e l'aggiornamento professionale (37,3%).

Il quadro analizzato per ordine di scuola risulta molto articolato. Ci sono infatti differenze significative tra i diversi ordini di scuola (grafico 4). Ad esempio, la voce "qualità del lavoro certificabile" ricevere il 42,3% di adesioni da coloro che dichiarano di insegnare nella scuola secondaria di II grado.

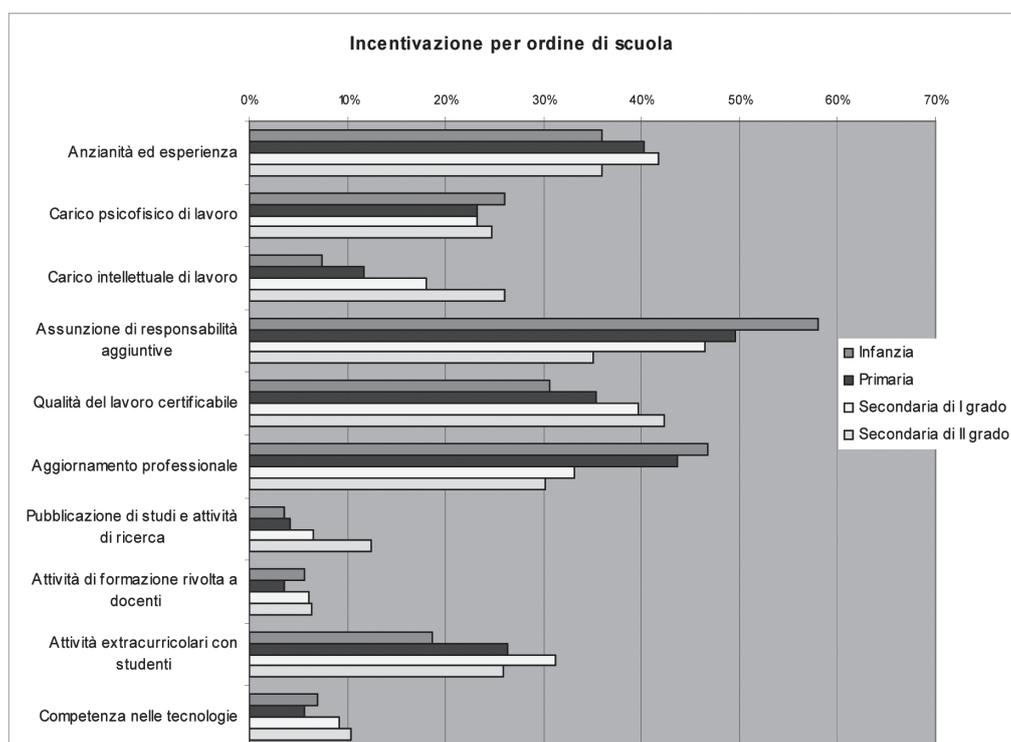


Grafico n. 4: Che cosa deve essere incentivato economicamente

L'area della collaborazione (grafico 5) riguarda soprattutto la scuola dell'infanzia e della primaria, mentre cresce, passando agli ordini di scuola successivi, la pratica di collaborazioni solo formali che non incidono sui comportamenti professionali reali. I confronti professionali, infatti, o non vengono presi in considerazione; o vengono ritenuti poco significativi, o avvengono solo su qualche piano specifico, lasciando ampiamente prevalere la pratica individuale. Non tanto – sembra emergere dalla ricerca- come scelta esplicita, piuttosto come sommatoria di più atteggiamenti.

Una modalità che preveda lo scambio sul metodo di lavoro è presente, in modo significativo, solo a livello di scuola dell'infanzia (52%) e primaria (50%). I docenti della secondaria di I grado dichiarano di utilizzarla al 32,4% (un docente ogni 3) e quelli delle superiori al 22,6 % (meno di un docente ogni 4).

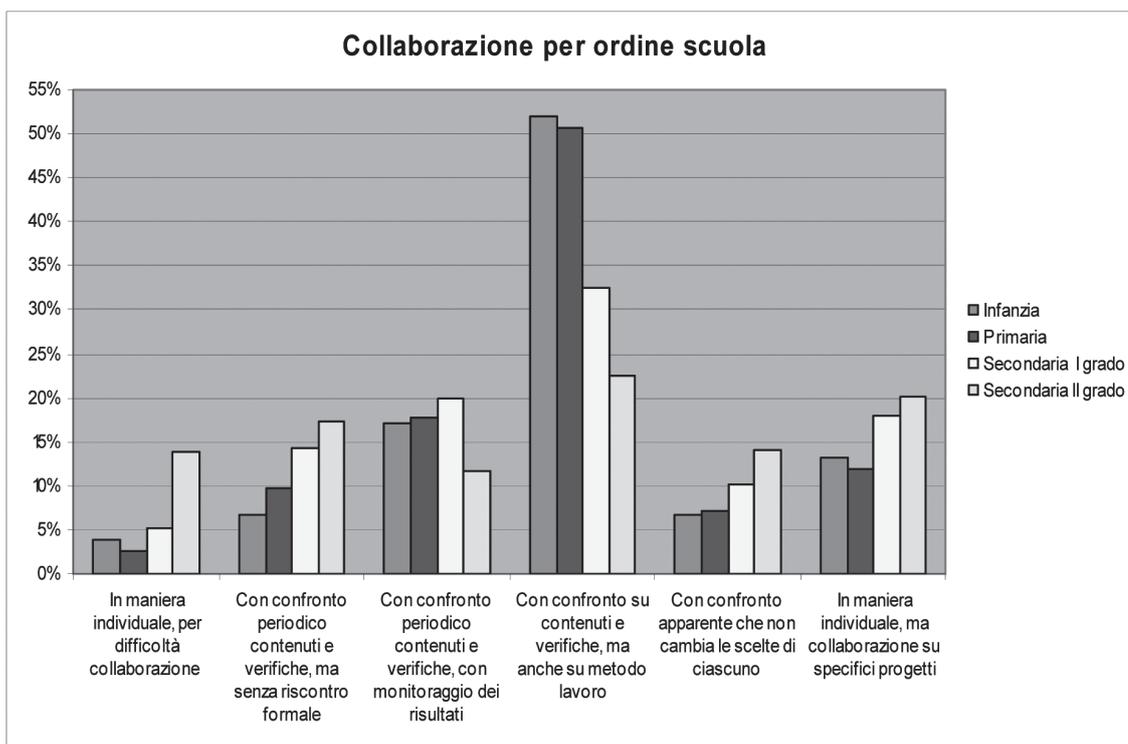


Grafico n. 5: Disponibilità alla collaborazione

Autovalutazione dell'efficacia

Una domanda del questionario era così formulata: *“Può indicare che cosa privilegia nel suo lavoro di insegnante e ciò che effettivamente riesce a fare con i suoi allievi?”* Ciascun insegnante, che poteva scegliere al massimo due risposte da un elenco di sei competenze specifiche della propria attività, si è così trovato di fronte alla necessità di fare due operazioni. Prima decidere su quali aspetti orientasse la propria azione, e, successivamente, dare una valutazione sugli effetti del proprio lavoro.

Il panorama delle risposte relativo alla prima parte, rende palese – a giudicare dai valori elevati riscontrati per le diverse opzioni-, come l'azione docente, e quindi la professionalità, si svolga su diversi, e spesso contemporanei, piani di azione. Nel complesso delle risposte risultano prevalenti le voci: *Potenziare le capacità individuali* (58,9%); *Trasmettere conoscenze e competenze* (57,3%); *Realizzare integrazione alunni nella classe* (55,7%); *Orientare verso una lettura critica della realtà* (46,7%).

Dal confronto (grafico n.6) tra ciò che l'insegnante mette in campo in scelte, energia, tempo, e ciò che riesce effettivamente a ottenere - per sua stessa ammissione e quindi come bilancio della propria azione -, emerge come, a nostro avviso, la professionalità di ciascuno – spesa, come abbiamo visto, per lo più individualmente - sia in deficit rispetto al compito. E fonte di frustrazione. Non solo individuale, ma del sistema scolastico nel suo complesso.

Gli unici campi nei quali gli insegnanti giudicano positivamente gli effetti del proprio intervento professionale riguardano la trasmissione di conoscenze e competenze (dove a prevalere è l'azione della scuola primaria) e l'intervento sui comportamenti individuali (con prevalenza della secondaria nel suo complesso).

Tuttavia, se questo è il bilancio che gli insegnanti per primi fanno dei risultati del proprio lavoro, quale può essere il giudizio degli studenti, delle famiglie, e della società nel suo complesso? Le cause sono tutte esterne al sistema?

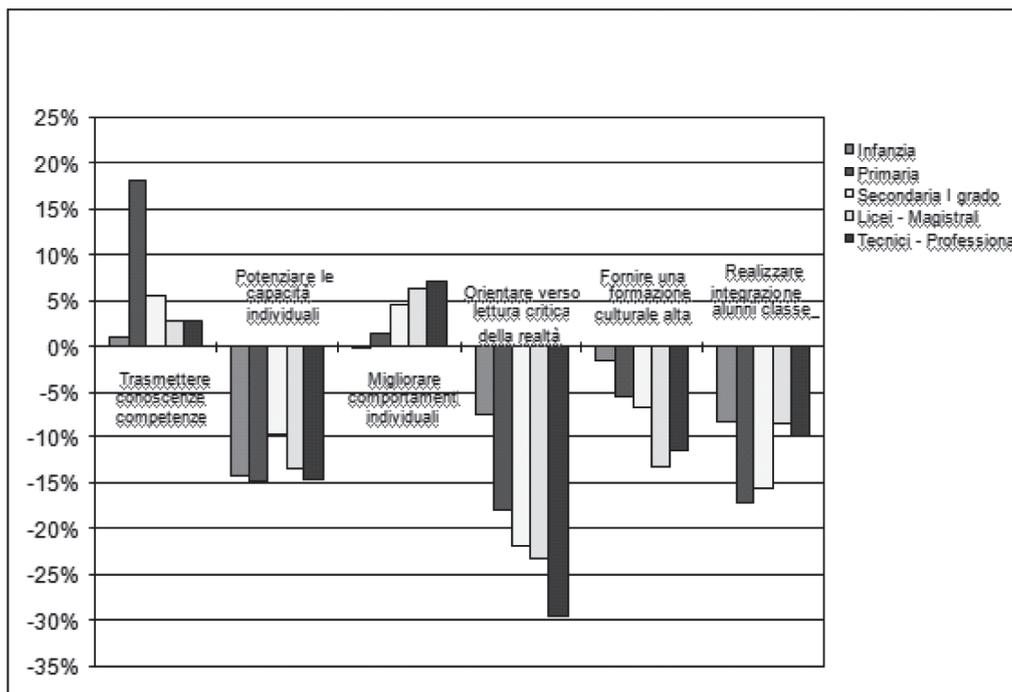


Grafico n. 6: il bilancio della azione docente

La relazione con gli allievi

La capacità di creare e mantenere una buona relazione educativa è un altro dei piani su cui si gioca la professionalità dei docenti. Nel questionario tale dimensione è stata indagata chiedendo agli intervistati di offrire una valutazione del rapporto con i propri allievi (grafico 7).

Per la maggioranza dei docenti, i rapporti con gli allievi sono coinvolgenti sul piano emotivo. Solo per una minoranza (se consideriamo la scuola secondaria nel suo complesso), tuttavia, questo corrisponde anche a una soddisfazione sul piano professionale.

Corrispondono a questa caratteristica il 46,8% dei docenti che dichiarano di appartenere alla secondaria di I°; il 42,8% dei docenti dei licei_magistrali; e il 32,6% di coloro che insegnano negli istituti tecnici e professionali.

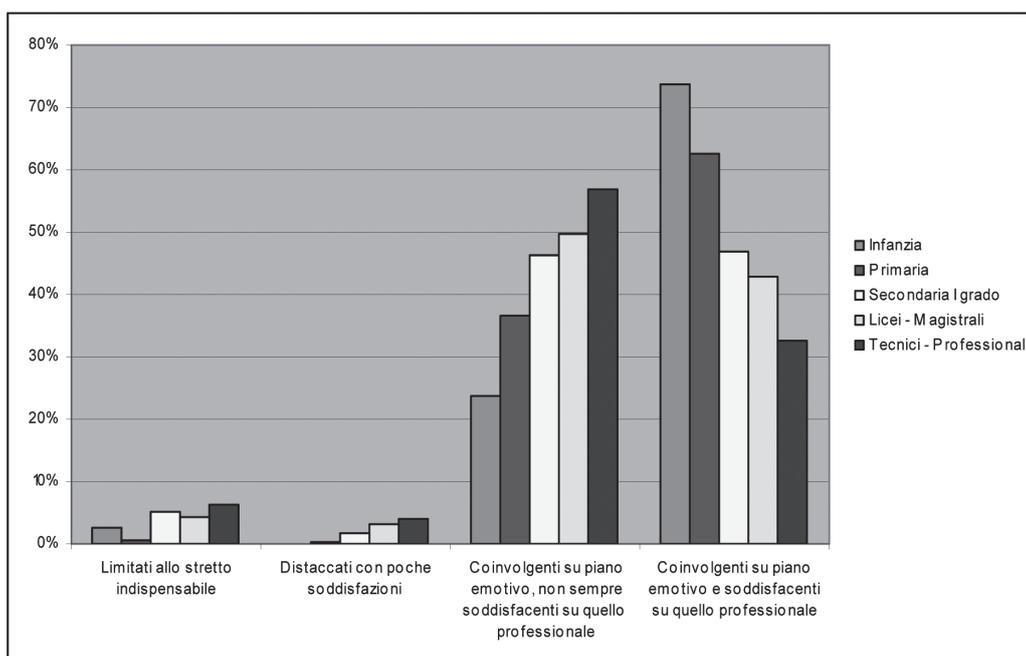


Grafico n.7: caratteri delle relazioni insegnanti/ allievi

La relazione con i genitori

Ancora, qualche considerazione sulla partecipazione delle famiglie a scuola. Come si osserva dal grafico successivo (grafico 8), circa un quarto dei docenti (somma delle voci: *limitata a incontri periodici* e alla più radicale *“genitori fuori dalla scuola”*) non ama il rapporto con i genitori. Se la partecipazione delle famiglie risulta non sempre bene accolta nelle scuole ed è, a volte, conflittuale, è perché l’insegnante si sente (o viene) messo in discussione proprio sul piano professionale. Non è un caso, infatti, che i rapporti più “critici” risultino maggiormente concentrati nei gradi più bassi dell’istruzione (fino alla secondaria di I grado). Ai livelli scolari, cioè, per i quali la maggioranza dei genitori suppone di avere le conoscenze sufficienti per poter esercitare un giudizio critico (Primaria 42,5%; media 34,8%)

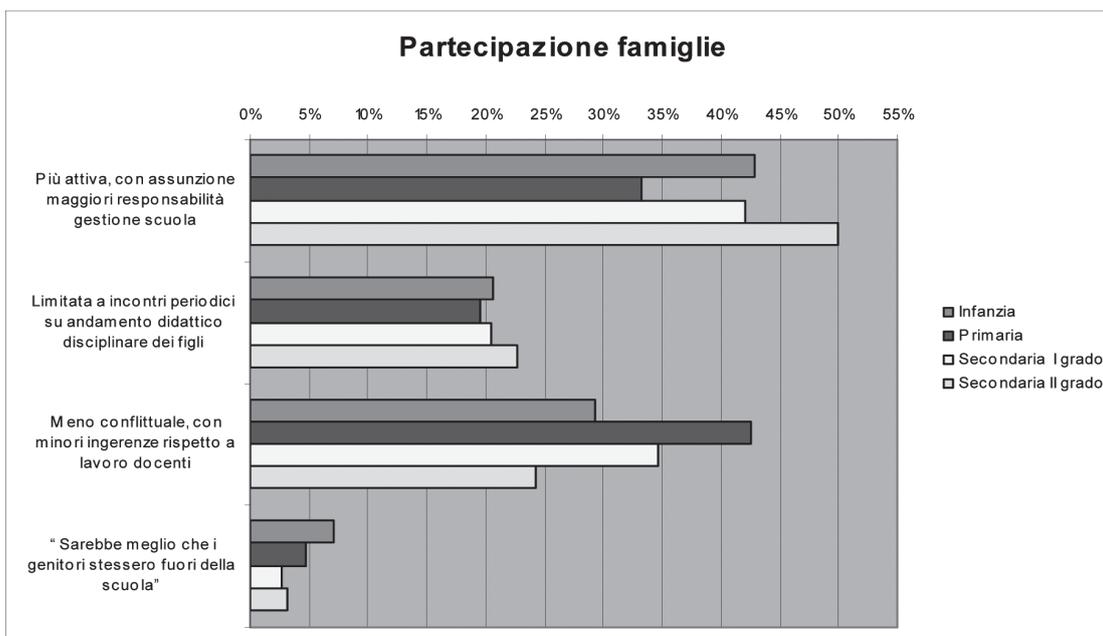


Grafico n. 8: la partecipazione dei genitori

Il giudizio sulla professionalità dei docenti

Valutazione o non valutazione, come viene avvertito dagli insegnanti il problema della professionalità? Esiste per loro un problema che riguarda la qualità della classe docente? Questo interrogativo non è stato posto nel questionario in modo diretto; si è proposto loro, invece, di provare a rispondere mettendosi nei panni degli allievi. La domanda nel questionario chiedeva, infatti: *In generale, quale giudizio gli allievi danno dei loro docenti?* Questi i risultati (grafico n. 9).

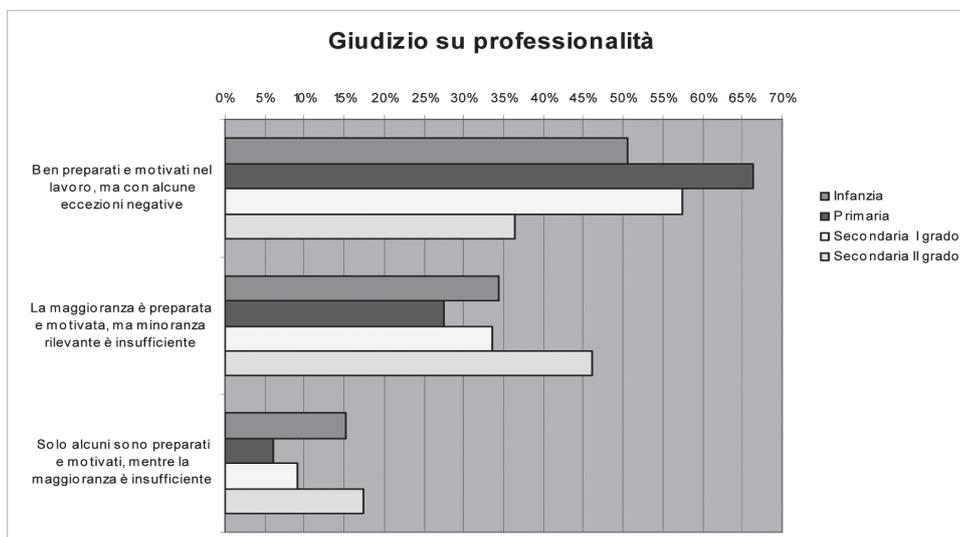


Grafico n. 9: Il giudizio degli allievi percepito dai docenti

Luigi Tremoloso in “Gli insegnanti protagonisti del cambiamento” Quaderno Cidi Torino, luglio 2011

LA PROFESSIONALITÀ

Località e sede	Partecipazione	Promozione e coordinamento
Torino - sede Cidi via M. Ausiliatrice 45	Focus con insegnanti in servizio di ogni ordine e grado	Maria Paola Botta (Uciim) Rino Coppola (Casa Insegnanti) Fabrizio Ferrari (Amnt) Roberto Ferraris (Casains.) Mariliana Geninatti (Mce) Arnaldo Gizzarelli (Uciim) Nuccia Maldera (Mce) Laura Meli (Cidi) Donatella Merlo (Mce) Mauro Piras (Proteo) Luigi Tremoloso (Cidi)
Torino - sede Forum via M. Ausiliatrice 45	Interviste con insegnanti e dirigenti ora in pensione	
Pinerolo Via Ferrovie 16	Percorso di ricerca con insegnanti della scuola elementare e media	
Torino Sede Ass. Tommaseo	Focus con insegnanti e dirigenti primaria e secondaria, genitore, studenti, dirigente UPS	
Torino Sede Forum	Focus con insegnanti in servizio di ogni ordine e grado	
Vercelli sede Uciim	Focus con insegnanti e dirigenti primaria e secondaria, genitore, studenti, dirigente UPS	
Torino Sede Forum	Focus con docenti tutor / Scienze formazione	
Pinerolo	Focus con insegnanti della scuola superiore	

Premessa

Per cercare di capire quali siano i caratteri della professionalità docente maggiormente evidenziati abbiamo proposto all'attenzione dei partecipanti ai focus alcune indicazioni normative attualmente vigenti in merito alla funzione docente. Nell'ultimo contratto collettivo (2006-2009) tuttora in vigore, l'art. 26 recita "La funzione docente realizza il processo di insegnamento/apprendimento volto a promuovere lo sviluppo umano, culturale, civile e professionale degli alunni, sulla base delle finalità e degli obiettivi previsti dagli ordinamenti scolastici..." .

Poco oltre leggiamo che la "funzione docente si fonda sull'autonomia culturale e professionale dei docenti e si esplica in attività individuali e attività collegiali, nonché alla partecipazione alle attività di aggiornamento e di formazione in servizio".

Ancora l'art. 27 definisce il profilo professionale del docente, costituito da competenze

- disciplinari,
- metodologico-didattiche,
- organizzativo- relazionali

L'insegnante è dunque al centro di un complesso sistema di competenze professionali, il cui sviluppo è prevalentemente a suo totale carico, lasciato, per così dire, alla sua buona volontà.

Il nostro report si articola in due parti:

1. Quale immagine della professionalità docente hanno gli stessi insegnanti?
2. Perché è così difficile, oggi, fare l'insegnante?

QUALE IMMAGINE DELLA PROFESSIONALITÀ DOCENTE HANNO GLI INSEGNANTI?

Apriamo le nostre riflessioni con alcune righe tratte dal testo che Mauro Piras ha inviato al blog del Forum scuola. Egli scrive e noi condividiamo profondamente:

"... l'educazione moderna non può rinunciare al progetto di creare le condizioni per lo sviluppo di una persona auto-

ma, che realizza se stessa in un proprio progetto di vita consapevole. Questo ideale è problematico come qualsiasi altro, ma deve essere declinato in modo tale da diventare il più aperto possibile a interpretazioni diverse, perché è l'unico che può sfuggire all'imposizione esterna di un progetto di vita buona."

E' un'affermazione forte che mette l'accento sulla responsabilità della scuola e l'importanza di una professionalità docente capace di assolvere ad un compito educativo e formativo molto elevato. Un'affermazione che porta a delineare una figura di insegnante in possesso di una ricca strumentazione di base (organizzativa, disciplinare, metodologica, culturale, psicologica) che gli permetta di prendere, in ogni momento, decisioni coerenti per l'apprendimento, la formazione, l'educazione, l'emancipazione culturale dei propri allievi.

Se parliamo di *sviluppo*, ci poniamo in una logica di cammino, di tensione, di continuo cambiamento personale e professionale. E' ovvio che non si smetterà mai di essere viandanti, ma per camminare è comunque necessario avere traguardi possibili o mete raggiungibili. Altrimenti è tempo sprecato e accumulo di grandi frustrazioni.

Ci siamo domandati: "come declinare la professionalità di un docente senza che le parole suonino retoriche e troppo generiche?"

Proviamo a raccontare quale immagine di professionalità è emersa nei gruppi di discussione che abbiamo realizzato. Una immagine ideale? Forse. Ma certamente delineata con sicurezza e proposta in modo generalmente condiviso da tutti.

"L'insegnante è un intellettuale critico"

La prima affermazione nasce da un evidente tentativo di difesa culturale e sociale del nostro lavoro.

Un docente ha il dovere civico di rimanere in contatto col mondo della cultura, delle idee. Ha il dovere istituzionale di rimanere in contatto con gli sviluppi teorici e pratici del proprio campo di studi. Come appartenente ad un gruppo di professionisti intellettuali, è impegnato a leggere la realtà culturale, sociale, economica e le sue prospettive. Deve saper ri-definire la costruzione di curricoli in modo che siano in relazione (anche critica) con l'evoluzione dei processi sociali e culturali. In questo senso, la figura docente non può non svolgere un ruolo che ha al centro la produzione di pensiero e di conoscenza sugli aspetti su cui è impegnato.

"L'insegnante è competente nelle relazioni"

Ogni docente è immerso costantemente in una grande molteplicità di relazioni. E' nelle relazioni che si mette in gioco il significato di ciò che si sta facendo a scuola, tutti insieme e in quel luogo, e la cura delle proprie abilità relazionali non può essere considerata una opzionalità. Questa è parte dello sviluppo della professionalità di ciascun docente. La competenza relazionale si esplica nel e con gruppo degli allievi, ma anche nel team dei docenti.

"L'insegnante è competente nella disciplina (o nell'area culturale) che gli è affidata"

Ha una conoscenza epistemologica e dei contenuti della disciplina. Continua ad approfondirla, è in grado di riconoscere i punti essenziali ed irrinunciabili. Ha un quadro concettuale della disciplina e della relazione tra il quadro concettuale di questa e l'apprendimento; Ha costruito dentro di sé uno schema di riferimento delle modalità di pensiero che si strutturano attraverso e per la comprensione e l'apprendimento. Sa utilizzare i testi didattici evitando la rigidità della loro strutturazione o "monumentalizzata" che esso dà della disciplina. Riconosce e stimola approcci integrati con altri aspetti della stessa disciplina o con altre discipline.

"L'insegnante ha una funzione di mediatore fra le discipline (le culture consolidate) e gli allievi e sa porsi domande specifiche riguardanti tutti gli aspetti di questa mediazione nel processo di insegnamento/ apprendimento"

- cerca di capire quali siano i concetti o principi portanti per una ciascuna distinta fascia d'età e per ciascun campo di sapere specifico; allo stesso tempo per trovare quelli ad essi collegati in una relazione gerarchicamente sovra-ordinata e sott'ordinata;
- si interroga sulle competenze per ciascuna fascia scolare in relazione diacronica sia con lo sviluppo della persona, sia con l'evoluzione del contesto socio-culturale;
- si interroga sul curricolo e sull'organizzazione metodologica e didattica che meglio possa favorire l'acquisizione delle competenze previste;
- sa esplicitare e trovare i punti di condivisione sulle finalità educativo/formative che vengono attribuite alle conoscenze disciplinari specifiche;
- in relazione ai concetti portanti, si propone di definire le attività laboratoriali, espressive, ma anche manipolative, documentative e di ricerca, che mettano al centro l'allievo nella esplorazione conoscitiva di tali

- concetti o principi;
- si interroga sulle attività, le esperienze, i materiali, i prodotti, che possano rappresentare le tappe della messa in gioco delle competenze previste;
- si sforza di proporre e organizzare percorsi differenziati e funzionali, interrogandosi su quali possano essere i modi e le finalità della valutazione nelle diverse fasi del processo di apprendimento; tenendo anche conto delle differenze di stile, di capacità, di background culturale e sociale degli allievi.

“L’insegnante ha quindi ha grandi competenze nell’elaborazione e utilizzo di strumenti didattici”

Sa organizzare contesti di apprendimento (*il fare in classe*) in cui il sapere di ciascuno, allievi e docente, è messo in gioco in modo adatto alle modalità di apprendimento del gruppo e di ciascuno, in modo che esso costituisca l’elemento intorno al quale si dibatte, si interloquisce, si fa cultura vera. Sa predisporre con ricchezza e versatilità la sessione di lavoro favorendo nei bambini e i ragazzi la riflessione, la comprensione dei fenomeni e della cultura, la possibilità di pensare in modo nuovo, autonomo, appropriato al compito. Un insegnante che si affida al solo testo, diventa portatore di una professionalità debole e come tale facilmente sostituibile, privo di riconoscimento sociale. Le sue prerogative professionali finiscono, al più, per definirsi sul piano delle qualità psicologiche, su quello – non secondario, ma non sufficiente - delle capacità relazionali. Un docente efficace nei contesti più diversi, sarà più facilmente capace di adattarsi ai processi di trasformazione, all’evoluzione sociale e strumentale che negli anni deve affrontare.

“L’insegnante è un componente attivo di un team di lavoro”

In una società così complessa e rapida nelle sue trasformazioni, il lavoro non può che essere di gruppo. Il docente *si riconosce come elemento di una comunità che progetta* le cui dimensioni e composizione dipendono dalle esigenze - deve monitorare e ridefinire costantemente il proprio intervento e il proprio ruolo, al variare sia delle situazioni contingenti (atteggiamenti, strumenti, ecc.) sia di quelle socio- culturali del contesto, sia monitorando la direzione verso cui sembra evolvere la società nel suo complesso.

“ L’insegnante è un ricercatore”

La figura docente – per dare risposte – non solo deve essere in una costante pratica di “ricerca- azione” personale, deve anche essere parte di una comunità che condivide sia gli interrogativi sia i tentativi di risposta, sia i risultati. Una comunità costantemente tesa a migliorare le condizioni di crescita culturale, conoscitiva e critica degli individui di cui cura la formazione. Nei Focus è emersa anche la distinzione tra ricercatore che può essere coinvolto in momenti diversi del proprio percorso formativo in una comunità di ricerca sovraordinata (centri di ricerca universitari, ad esempio), e ricercatore che agisce in prima persona in una comunità di pari e definisce con essi obiettivi, metodi, strumenti, e protocolli della medesima.

PERCHÉ È COSÌ DIFFICILE FARE L’INSEGNANTE?

Gli insegnanti incontrano sempre maggiori difficoltà con gli allievi, a tutti i livelli (rispetto delle regole e degli impegni, difficoltà di concentrazione, mancanza di motivazione allo studio...). L’elevato numero di allievi per classe rende ancora più problematica la situazione.

Non esiste più l’alleanza educativa scuola-famiglia, anzi spesso la scala di valori è diversa, conflittuale. Spesso le problematiche relazionali che si manifestano nel contesto scolastico sono già all’interno della famiglia.

All’insegnante si richiedono competenze su tanti profili: disciplinari, didattiche, metodologiche, relazionali, comunicative... Tuttavia, il ruolo dell’insegnante non è riconosciuto; anche per l’organizzazione della scuola ormai prevalgono considerazioni di mero tipo economico. Quella dell’insegnante è una professione; non è bene che sia un ripiego, lo deve fare chi ha voglia di farlo. Così come non è positivo che la stragrande maggioranza dei docenti siano donne. Anni di delegittimazione e di scarso riconoscimento, anche economico, del lavoro degli insegnanti hanno portato a questa situazione, in cui spesso i primi ad essere demotivati e non convinti che la scuola possa essere bella sono proprio gli insegnanti. Occorrerebbe rivedere il contratto collettivo, si dovrebbe ridiscutere tutto. Esempio: basta con le 18 ore: le ore di lavoro sono ben di più.. Incontri, progetti, recupero... il tempo scuola lievita sempre più. Con carichi di lavoro diversi tra discipline e tra soggetti che si impegnano su più attività.

Spesso si enfatizza il ruolo delle nuove tecnologie: sono importanti, ma non sono tutto. Con la teledidattica la scuola come luogo fisico di incontro può anche sparire: se l’insegnante è solo dispensatore di nozioni, con l’uso degli stru-

menti tecnologici oggi potremmo anche chiudere le scuole. Ma la scuola è qualcosa di più. I ragazzi a scuola apprendono la cultura come percorso e valore condiviso, imparano a socializzare. Il rapporto docente/alunno è una ricchezza, anche se è sempre più difficile da gestire. L'aspetto relazionale è molto importante; nella scuola si deve creare il clima giusto. Anche i mezzi digitali sono strumenti, come altri. Ma dobbiamo trasmettere altro: usiamo le tecnologie per parlare delle cose che servono. Non perdiamo l'*humanitas*! Ad esempio, le prove Invalsi riguardano lingua, matematica e scienze. Perché non la storia? Perché l'abbiamo buttata via? Nei ragazzi c'è un naturale bisogno di imparare. Forse come scuola partiamo male: come insegnanti dovremmo scommettere di più su di loro ed essere più ottimisti; offrire una conoscenza che non sia nozionismo, ma che sia credibile, mettendoci fortemente in discussione.

Per ogni insegnante la vita lavorativa è immutabile per ruolo e mansione.

Gli anni di lavoro, la partecipazione ad attività formative o di ricerca, la disponibilità e la sensibilità ad occuparsi di aspetti di vita collegiale non determinano mai un cambiamento di vita professionale o di riconoscimento formale. Quasi sempre l'autorevolezza della "propria unicità" professionale è lasciata alla capacità dei singoli docenti che all'interno delle proprie scuole o dei propri gruppi di riferimento riescono a far riconoscere, implicitamente, la propria preparazione didattica o culturale ecc. Gli insegnanti non vedono nel loro futuro un cambiamento legato alla storia professionale e anzi, sentono che le competenze e le capacità acquisite non servono per arricchire la scuola o per favorire la crescita professionale di altri docenti, ma hanno spesso la percezione di possedere un sapere inutilizzabile. Nella scuola italiana, la professionalità è spesa nel chiuso della propria aula e nessuno è in grado di vedere, di valorizzare e di mettere "a sistema" il patrimonio culturale e di pratiche didattiche presenti sul territorio. Il sistema scuola d'altra parte, non chiede ... non ha grandi pretese.. è organizzato per dimostrare che ogni insegnante è intercambiabile, che non ci sono differenze, come se i contesti e gli ambienti sul territorio fossero tutti uguali.

Lo iato generazionale

Questo tema si presenta con aspetti diversi, da un lato il complessivo invecchiamento del corpo docente, dimostrato da molte indagini, ultima quella della Fondazione Agnelli; dall'altro la profonda differenza tra i "vecchi" del mestiere e i "giovani" appena immessi in ruolo o precari.

Gli insegnanti più esperti, per età e/o per anzianità di servizio, hanno alcuni punti a loro vantaggio: l'esperienza, che permette di gestire con minore fatica il lavoro quotidiano in classe; la consapevolezza delle proprie lacune e quindi della necessità di colmarle; una più vasta cultura specifica accumulatasi in anni di letture e approfondimenti individuali. I giovani dal canto loro si sentono più insicuri e isolati. Spesso l'impatto con la professione può essere traumatico (tutti ricordiamo quanto alcune classi possano essere difficili), ma anche in situazioni normali, la gestione di una classe necessita di competenze che non sempre si sono costituite in precedenza. Per un giovane anche alcune incombenze quotidiane, dai registri ai momenti di tensione in classe, dall'incontro con i genitori alla gestione dei Consigli di Classe, possono costituire un problema che genera ansia e insicurezza. Le relazioni tra generazioni, non sempre serene, potrebbero essere così rappresentate "i giovani non ci chiedono – i vecchi non ci spiegano". Eppure il dialogo potrebbe/ dovrebbe essere il primo passo verso una struttura formativa di istituto e anche di rete di scuole, che abbia caratteristiche di stabilità e di quotidianità. La diffusione degli Istituti Comprensivi si presterebbe ad attività formative innovative, pensiamo solo alla definizione dei curricoli verticali, che non sempre vengono utilizzate in tutto il loro potenziale.

Da parte dei giovani viene anche un profondo senso di impotenza: la preparazione universitaria è riconosciuta come valida sul piano disciplinare, ma carente sul piano didattico. Le vecchie SSIS, lodate e denigrate, erano comunque un punto di riferimento, il futuro è incerto. Le agenzie formative fanno interventi di qualità, ma sporadici e non coordinati; i giovani insomma sentono pesantemente l'isolamento. Gli insegnanti esperti, dal canto loro, vivono la frustrazione di non veder riconosciute le loro competenze, ma non trovano la sede, il tempo e, forse, la volontà di renderle disponibili.

La solitudine e la collegialità

La solitudine professionale emerge costantemente dalle discussioni a tutti i livelli ed è vissuta come uno dei principali problemi. Anzitutto va detto che il nostro è un lavoro che prevede la solitudine. L'insegnante è solo in classe, è solo quando prepara il suo lavoro, quando corregge e valuta, spesso è solo quando affronta le famiglie, quando deve gestire delicate situazioni relazionali, tensioni, contrasti, difficoltà individuali di natura diversa. Al centro di questo microcosmo così articolato e complesso l'insegnante si deve muovere con grande competenza, perché, sia in campo didattico sia in quello delle relazioni, costituisce il primo punto di riferimento dell'istituzione. Risponde ad allievi e famiglie del suo lavoro, deve conquistarsi, con le sue capacità, l'autorevolezza e il rispetto che sono il nutrimento primo della sua professione. Spesso però tutto questo avviene in solitudine e con grande sofferenza. Nei diversi incontri questo aspetto è stato espresso con molta forza. Si verifica spesso, nelle scuole, che si è molto ridotto lo spazio e il tempo per lo scambio quotidiano, non

parliamo di corsi di formazione e/o aggiornamento, ma solo di un banalissimi scambi di vedute tra colleghi, di raccolta e messa a disposizione di quelli che una volta si chiamavano “materiali grigi”. Qualcuno l’ha chiamata “paura”, che avrebbero gli insegnanti di scoprirsi, di essere valutati dai colleghi professionalmente, paura di confrontarsi, di scoprire la propria inadeguatezza, mentre bisogna sempre e comunque ostentare sicurezza.

È facile immaginare il logoramento e la demotivazione che stanno in agguato dietro queste realtà, difficili soprattutto per i più giovani, ma insidiose anche per i colleghi con maggiore esperienza, per i quali si aggiungono la fatica, la stanchezza e la disillusione.

È evidente che un sistema formativo strutturato e ricco, lungi dall’accrescere l’affaticamento, migliorerebbe sensibilmente la condizione di lavoro: un insegnante più sicuro e consapevole delle proprie competenze, vive in modo meno affannato e faticoso i problemi che deve affrontare ogni giorno.

Il patto sociale fra scuola, famiglie e società si è rotto

Oltre a quanto detto, ci sono altri elementi che rendono faticosa la vita professionale degli insegnanti oggi e che sono parzialmente ascrivibili ad una formazione non completa. Alcuni esempi. Qual è il ruolo degli insegnanti? Trasmettere istruzione? Costruire competenze trasversali? Creare dei cittadini consapevoli? È tutto questo certo, ma oggi si scarica sulla scuola e sugli insegnanti molto di più, la crisi della famiglia e della coesione sociale. La scuola è responsabile di tutto. Capita spesso che famiglie sempre più fragili non riescano a rispondere dei propri doveri e che la scuola debba assumersi responsabilità che non le competono e per le quali non c’è formazione possibile. Una sede di confronto, una supervisione si potranno pur istituire, anch’esse avrebbero un valore formativo. Perché è formativa qualsiasi occasione di riflettere sull’esperienza e al limite sugli errori.

Ogni fenomeno di devianza, sofferenza o anche semplice trasgressività giovanile è imputato alla scuola che non saprebbe più fare il suo mestiere, mentre non si riesce a far sì che ogni figura che agisce sull’educazione dei giovani, scuola famiglia territorio, si assuma le dovute responsabilità e si riappropri dei suoi ambiti di intervento. Sia consentito un piccolo excursus cinematografico. In un recente film si racconta la storia (vera) di un gruppo di adolescenti che, tutte insieme, si ritrovano incinte per scelta, in segno di ribellione contro le famiglie. Nel corso di una vocante assemblea in cui si analizza la situazione, i genitori scaricano la responsabilità della scelta della ragazze sul preside che non ha ben sorvegliato le loro figlie.

A questo si aggiunge, per finire in bellezza, la scarsa considerazione sociale di cui gode, oggi, l’insieme dei lavoratori della scuola. Pesa molto per gli insegnanti questa scarsa considerazione sociale, è avvilente, se misurata con la fatica e l’impegno che molti approfondono nel loro lavoro.

Importanza dell’ambiente e dell’organizzazione del lavoro

Ogni insegnante dovrebbe maturare la propria professionalità in un ambiente di condivisione di scelte culturali e metodologiche. Dovrebbe condividere con un gruppo di lavoro le scelte che condizionano e definiscono l’ambiente reale e concreto dei propri ragazzi/allievi, la collegialità dovrebbe essere il garante dell’innovazione, della ricerca didattica, della crescita professionale dei docenti che lavorano insieme. Ogni insegnante dovrebbe avere una ricca strumentazione di base (organizzativa, disciplinare, metodologica, culturale, psicologica) che gli permetta di prendere, in ogni momento, decisioni coerenti per l’apprendimento, la formazione, l’educazione, l’emancipazione culturale dei propri allievi.

Troppo spesso invece, l’unico strumento che definisce contenuti, tempi di attuazione, metodologie da utilizzare in classe è il libro di testo. Il libro di testo dovrebbe essere di supporto ma è, in molti (troppi casi) “il regista” – nemmeno così occulto – del processo didattico.

Se l’insegnante – in una scuola di massa – non ha un quadro concettuale della disciplina, non in funzione della sua strutturazione storico-logica, ma dell’apprendimento, e, contemporaneamente, non possiede uno schema di riferimento dei modi attraverso cui procede la comprensione, ma si affida alla articolazione lineare del testo, alla strutturazione “monumentalizzata” che esso dà della disciplina, e conclude con esso il suo apparato metodologico, finisce per essere una comparsa, un ripetitore più o meno efficace di una serie di conoscenze organizzate a monte del processo formativo, in funzione della strutturazione logica della disciplina, ma non della comprensione reale e partecipata da parte dell’allievo.

Un insegnante che si affida al solo testo, diventa massa anch’esso, portatore di una professionalità debole e come tale facilmente sostituibile, privo di riconoscimento sociale. Le sue prerogative professionali finiscono, al più, per definirsi sul piano delle qualità psicologiche, su quello – non secondario, ma non sufficiente – delle capacità relazionali.

Questo, a tutt’oggi, sembra essere il profilo più diffuso di docente; nonostante anni di corsi e di iniziative di aggiornamento, l’esperienza SSIS, i contributi dei centri di ricerca didattica presso le Università.

*Materiali tratti dai resoconti dei focus group e seminari gestiti dalle associazioni
AEDE, AMNT, CIDI, CASA DEGLI INSEGNANTI, MCE, PROTEO f/s, UCIIM.*

a cura di Rino Coppola, Nuccia Maldera, Laura Meli, Donatella Merlo, Mauro Piras, Luigi Tremoloso)

LA FORMAZIONE

Considerazioni sui due strumenti essenziali per sviluppare la professionalità, oggi molto trascurati.

Località e sede	Partecipazione	Promozione e coordinamento
Torino sede Uciim	Focus con docenti delle secondarie di secondo grado	Edoardo Ambrassa (Uciim) Mariangela Colombo (Aede) Fabrizio Ferrari (Anmt) Nuccia Maldera (Mce) Laura Meli (Cidi) M. Teresa Prat (Lend) M. Teresa Sciolla (Uciim) Flavia Tealdo (Uciim) Maddalena Zan (Casa Insegnanti)
Torino Palazzo Nuovo, Stanza 22	Incontri seminari con docenti Università Torino e Piemonte Orientale, ricercatori, docenti scuola superiore	
Mondovi (CN) IIS Cigna Garelli	Seminario con docenti e dirigenti secondaria 1.o e 2.o grado	
Torino sede Forum	Focus con docenti scuole elementari e medie	
Torino sede Cesedi	Seminario con docenti e genitori scuole superiori	

Premessa

Se andiamo a leggere la parte legata alla formazione in ingresso e in servizio, oggetto del nostro interesse come gruppo di approfondimento, troviamo che la formazione è una risorsa strategica e che essa viene considerata come:

- obbligo per l'amministrazione scolastica che costruisce un sistema di opportunità formative articolato e di qualità
- diritto del personale scolastico funzionale al miglioramento della qualità professionale

Ma come si realizza oggi la formazione, chi la propone e la organizza, su quali temi, come si analizzano i bisogni singoli e collettivi? Partendo da questi interrogativi si sono sviluppate le discussioni, dalle quali sono emerse alcune tematiche che qui sintetizziamo

IL VUOTO ISTITUZIONALE

È certamente stata una delle tematiche più presenti nelle discussioni: il vuoto istituzionale. Chiuse le SSIS, chiusi gli IR-RSAE/IRRE quali istituzioni si occupano di formazione; quali menti pensano, progettano un percorso di crescita a cui gli insegnanti, affannati dal quotidiano, possano fare riferimento? Certo ci sono le Associazioni professionali, ma non sono così diffuse e le loro proposte arrivano in maniera discontinua agli interessati potenziali.

È l'istituzione scolastica che viene meno al suo compito, perché solo l'istituzione può avere una visione complessiva, di insieme, che consenta di mettere in campo percorsi organici e condivisi, utili al lavoro e alla crescita professionale di tutti. La mutata situazione delle singole scuole, per le continue trasformazioni in atto (accorpamenti, riduzioni e avvicendamenti di personale ad ogni livello) ha fatto sì che sia venuto meno, da anni, qualsiasi percorso comune di formazione. Anche la configurazione istituzionale delle dirigenze è mutata. Il vecchio aggettivo "didattica" è scomparso dalla loro definizione. Capita sovente che la dirigenza sia percepita come lontana, concentrata su altri problemi, certo importanti, e deleghi la didattica ai docenti. Questo è giusto naturalmente, ma manca un respiro più ampio, una definizione di indirizzo nelle scelte della scuola, una condivisione di valori che coinvolga tutti. Se questo viene meno ciascuno si arrangia come può, le scelte di indirizzo sono affidate a dipartimenti disciplinari che non sempre riescono ad esprimere una proposta omogenea, o ai singoli e ai loro contatti diretti con proposte formative scelte individualmente. È quella che una collega ha definito "Formazione Arlecchino". Eppure in passato alcune scuole sono riuscite a mettere in campo didattiche e sperimentazioni d'avanguardia, ma ciò avveniva perché i docenti provenivano da esperienze comuni, avevano condiviso formazione ed obiettivi, appartenevano ad un "corpo" che si era costituito in modo organico. Oggi non è più così. Il "corpo" fatica a formarsi.

Eppure questa esigenza emerge con grande forza tanto che in almeno due delle realtà incontrate i docenti ricordano esperienze formative importanti: in un comune della cintura un corso territoriale su rete di scuole sul metodo del Cooperative Learning per scuole primarie e secondarie di primo grado e, in Torino, un corso su "La qualità delle relazioni"

deliberato dal Collegio docenti di una scuola superiore. In entrambi i casi gli insegnanti coinvolti hanno ricordato questa esperienza come una delle migliori dell'ultimo periodo. Le maestre raccontano che quanto appreso sul Cooperative Learning è ancora utile, non *in toto*, magari, ma adattato alle diverse situazioni di lavoro in cui, in tutto o in parte, è possibile applicarlo; così come gli insegnanti della scuola superiore fanno riferimento al corso sulle relazioni come ad un momento alto della loro formazione, perché generato da un'esigenza reale e transdisciplinare di un folto gruppo di promotori/partecipanti.

LA FORMAZIONE INIZIALE

Che cosa propone oggi l'università in Italia e all'estero?

La formazione iniziale degli insegnanti in Italia si è caratterizzata per l'assenza quasi totale di formazione pedagogico-didattica e si è basata o sullo studio individuale in preparazione a un concorso o sulla partecipazione dei laureati a corsi di formazione biennale a numero chiuso, le SSIS e, recentemente, sulla scelta di abbandonare l'esperienza delle SSIS e attivare lauree magistrali per l'insegnamento.

Ben diverso il panorama se guardiamo alle esperienze di altri paesi europei.

Molti studiosi presentano come sfide significative per il prossimo futuro dell'educazione sia l'adeguamento dei modelli pedagogici e degli schemi valutativi alle nuove forme di comunicazione e di ricerca, produzione e pubblicazione delle informazioni, sia l'introduzione massiccia delle tecnologie dei nuovi media in tutti i settori disciplinari e professionali. Nell'ambito di questa visione, ampiamente condivisa perlomeno in astratto, le teorie della conoscenza e dell'apprendimento sono in fase di radicale trasformazione. In particolare, in entrambi i campi ci si sta rapidamente spostando da modelli trasmissivi a modelli costruttivi e collaborativi.

La recente riforma della formazione degli insegnanti in Finlandia, denominata "formazione trasformativa" ad esempio è basata su procedimenti molto selettivi di ammissione ai corsi, corsi universitari quinquennali, alternanza di studi e tirocini, programmi di mentoring, stimolo di fattori di motivazione intrinseci ed estrinseci quali la rivalutazione della valenza sociale della figura dell'insegnante e incentivi economici. L'obiettivo della formazione trasformativa sta nella capacità di emanciparsi dalle proprie convinzioni e preconcetti per lo sviluppo di un'identità professionale di educatore in grado di progettare soluzioni pedagogiche appropriate e adatte ai vari contesti che si troverà a dover affrontare. L'acquisizione di tale capacità consiste in un processo esperienziale che integra gli aspetti cognitivi, sociali ed emotivi dell'apprendimento del futuro docente. Le proprietà dell'apprendimento trasformativo includono:

- comprendere il significato dell'interazione professionale ai fini della crescita personale e nell'ottica di una cultura istituzionale collegiale;
- sviluppare un atteggiamento aperto e critico nei confronti del lavoro professionale, e vedere se stessi come un "apprendente continuo";
- sviluppare la capacità di riflessione come abito mentale, e applicarla alle pratiche didattiche e ai loro presupposti teorici;
- essere disposti ad affrontare nuove modalità didattiche e relazionali e i rischi che ciò può comportare;
- saper gestire la responsabilità di dover prendere decisioni.

In vista dalla prossima attivazione delle lauree magistrali nelle università italiane è opportuno valutare le esperienze precedenti più qualificate, e cioè le SSS

Vantaggi e svantaggi delle SSIS

Gli aspetti positivi caratterizzanti il "modello SSIS" possono essere così riassunti:

- *"in primo luogo, la definizione di una specifica formazione iniziale per gli insegnanti;*
- *ciò ha in qualche modo "costretto" le università ad occuparsi dei bisogni specifici degli insegnanti;*
- *il passaggio per un'area comune trasversale di scienze dell'educazione per tutti gli insegnanti alla quale si accompagnano però anche corsi specifici di didattica disciplinare;*
- *di importanza cruciale, il tirocinio nelle scuole, con supervisor e mentori/tutor insegnanti, selezionati per la loro esperienza e capacità;*
- *affidamento di molti corsi, oltre che a docenti universitari, a docenti di scuola professionisti della formazione e a ottimi supervisor;*
- *tutto ciò con la conseguenza, che riassume il pregio centrale delle SSIS, che università e scuola sono state costrette a dialogare e lavorare insieme!*

Gli aspetti negativi possono essere così richiamati:

- *"i corsi SSIS erano lunghi (specie se affrontati dopo cinque anni – tre più due – di corso di laurea), impegnativi e relativamente costosi (le borse di studio, che la legge istitutiva prevedeva, non sono mai state concretamente istituite);*

- *non tutti gli atenei – e non tutti negli atenei – erano preparati e competenti per servire i bisogni specifici dei futuri insegnanti;*
- *l'area comune e l'area disciplinare si sono rivelate troppo spesso troppo "accademiche" e talvolta addirittura duplicati di precedenti corsi universitari;*
- *il tirocinio nelle scuole è rimasto talvolta "isolato" dai corsi "accademici". Le SSIS non sono riuscite a scalfire la scarsa attenzione alla didattica nel mondo accademico italiano e una diffusa indifferenza nella scuola alla necessità dello sviluppo della ricerca, che non può certo essere solo universitaria, ma svilupparsi anche nelle scuole, soprattutto nelle didattiche disciplinari.*

Il Tirocinio Formativo Attivo (TFA) rischia di peggiorare alcuni dei difetti delle SSIS perdendone i pregi maggiori

- *tirocinio e formazione universitaria nei fatti si separano, perdendo la ciclicità dell'Enriched reflection model;*
- *la laurea magistrale per l'insegnamento prima del TFA (a regime) potrà rivelarsi solo un duplicato a numero chiuso di quella "normale", con corsi (quasi?) totalmente "mutuati" a causa delle scarsissime risorse disponibili;*
- *la separazione tra la formazione di insegnanti di scuola secondaria di I grado e II grado porterà a formazioni incomplete e incapaci di produrre continuità formativa;*
- *il tirocinio probabilmente si svolgerà in una sola scuola: una supplenza gratuita con il pericolo di una visione ed esperienza molto limitata ed episodica;*
- *il ricorso a moduli spesso "mutuati", tenuti comunque da docenti universitari selezionati sulla base di criteri e di appartenenze disciplinari ed esperienze di ricerca normalmente molto lontane dai problemi della didattica scolastica acuirà la frattura tra formazione e insegnamento;*
- *la revisione e l'accorpamento dei settori disciplinari conferma la prevalente indifferenza accademica alle necessità della ricerca e della formazione nelle didattiche disciplinari;*
- *gli insegnanti "supervisor" (coordinatori) sembrano destinati ad un ruolo essenzialmente burocratico ed organizzativo e ad avere pochissima influenza sulla riflessione professionale degli abilitandi.*

È molto importante riflettere sul rapporto tra teoria e pratica, tra università e scuola, tra ricerca accademica e ricerca didattica. Un punto che è sovente emerso nella discussione è quello della necessità che teoria e pratica interagiscano nei corsi di laurea magistrale e nel TFA (Tirocinio Formativo Attivo). A questo proposito una proposta del gruppo è quella che accanto ai corsi universitari tradizionali vi siano metodologie innovative quali seminari, laboratori e attività di riflessione sui processi di apprendimento e acquisizione.

A titolo di esempio proponiamo un elenco di metodologie innovative pensato soprattutto per gli insegnanti di lingue (ma certamente proponibile per tutti gli insegnamenti):

- *seminari in modalità e-learning, blended-learning, e basati sui principi di task-based learning, dell'apprendimento cooperativo, del costruzionismo e del connettivismo;*
- *laboratori di teatro e cinema;*
- *cicli di simulazioni di lezioni con attività di osservazione, autovalutazione, valutazione tra pari;*
- *tirocini di osservazione e di affiancamento in almeno due tipologie di scuole con applicazione di metodi, strumenti e procedure di Ricerca-Azione;*
- *gruppi di lavoro e di ricerca autogestiti monitorati da un referente;*
- *adozione del Portfolio del docente in formazione e del Diario di Bordo (Logbook) quali strumenti di riflessione e auto-verifica per lo sviluppo dell'autonomia.*

L'innovazione dei processi formativi iniziali richiede che le Università diano maggior spazio e riconoscimento in ambito universitario alla ricerca sulle questioni dell'insegnamento/apprendimento delle diverse discipline scolastiche, incoraggiando anche la ricerca condotta dagli insegnanti singoli o a gruppi nel loro contesto scolastico. Da un lato gli insegnanti vanno costantemente aggiornati sui risultati della ricerca scientifica su vasta scala, che nel caso delle lingue straniere riguarda sia la lingua stessa sia il suo apprendimento, in modo da poter valutare criticamente l'ampia offerta di metodologie e materiali didattici.

D'altro lato l'insegnante stesso può assumere un ruolo più attivo come ricercatore e praticare quelle forme di ricerca che vanno sotto il nome di "ricerca-azione" o "reflective teaching" o "classroom research". Nati in ambito anglosassone per affrontare problemi pratici di natura sociale, questi tipi di ricerca hanno avuto grande impulso nella scuola britannica negli anni '70 e si sono anche in parte diffuse in Italia nelle buone pratiche di molti movimenti di insegnanti.

Questo tipo di ricerca mette al centro l'insegnante e la sua percezione dei problemi che si verificano nella classe (ad esempio, la scarsa partecipazione attiva degli allievi o la permanenza di certi errori). L'identificazione del problema è seguita da ipotesi di soluzioni alternative, che vengono poi messe in atto e la cui efficacia viene valutata dall'insegnante stesso. La capacità di agire e di vedersi agire è facilitata da tecniche quali la registrazione di lezioni e attività, la presenza di un

osservatore esterno, diari di esperienze e questionari agli allievi. Mentre la ricerca accademica richiede garanzie di validità e generalizzabilità dei risultati, la ricerca-azione non risponde a questi criteri, ma innesta un ciclo virtuoso di riflessione e azione e spinge inevitabilmente gli insegnanti verso una dimensione teorica e generale. Si può dunque sostenere che i due tipi di ricerca svolgano ruoli diversi, ma si arricchiscano reciprocamente. Da qui possono nascere interesse reciproco tra ricercatori dell'università e della scuola e progetti di ricerca condivisi su fondi universitari e/o europei. E' ovvio però che, mentre la ricerca è obbligatoria in ambito universitario, la ricerca nella scuola necessita di riconoscimento e di incentivazione. Vanno quindi create le condizioni perché questo sia possibile in una scuola che, oggi come oggi, rende difficili addirittura andare a un convegno o un corso di aggiornamento e prendere congedi di studio.

Alcune proposte per una formazione iniziale più efficace

Con una formula riassuntiva potremmo dire che occorre mirare a una formazione "alta" della figura del docente come educatore, professionalmente preparato a una didattica capace di rinnovarsi continuamente, fondata su un atteggiamento critico e riflessivo e sulle modalità della ricerca-azione. Per l'Università questo significa almeno due cose:

- Trovare modi per creare rapporti più sistematici e reciprocamente rispettosi tra università e mondo della scuola, integrando teoria e pratica in progetti condivisi, riconoscendo il valore della ricerca didattica sia all'università sia a scuola e valorizzando la professionalità dei supervisor e dei tutor.
- Occorrono maggiori risorse e progetti per l'acquisizione da parte dei docenti di salde competenze disciplinari. In alcuni settori di insegnamento, importanti soprattutto per la formazione di nuove competenze, spendibili anche nei settori professionali più avanzati, come quello delle lingue straniere, l'Italia ha accumulato un notevole ritardo rispetto a molti paesi europei, nonostante la crescente presenza di eccellenti insegnanti e ottime pratiche didattiche. Si dovrebbe (ri) mettere in atto o potenziare una politica di borse di studio per l'estero, scambi tra insegnanti e classi di paesi stranieri e scuole bilingui, importante infine la collaborazione con le agenzie culturali straniere come nel progetto di formazione degli insegnanti di tedesco, "Deutsch lehren lernen", di cui ha parlato Marcella Costa, promosso dal Goethe Institut in collaborazione con alcune università italiane e che prevede fasi di sperimentazione attraverso la ricerca-azione.

LA FORMAZIONE IN SERVIZIO

Un "diritto/ dovere" che nessun governo rispetta più

Nel Contratto Collettivo dei docenti la formazione è prevista come diritto-dovere, ma non è obbligatoria e non è incentivata. La fa solo chi ha buona volontà, chi sente in sé una necessità e la fa come volontariato. C'è molta più disponibilità tra i docenti della scuola primaria, meno tra i docenti di scuola superiore, in particolare tra i docenti di materie tecniche. Negli anni passati c'è stato un periodo in cui le ore di formazione erano obbligatorie in vista del passaggio di fascia stipendiale: c'era chi faceva di tutto, anche cose che avevano poco a che fare con l'insegnamento. Ma la formazione del docente deve tener conto anche dell'utenza. Per programmarla si deve partire dai bisogni. Il piano di Istituto dovrebbe prevedere ciò che serve. Non tutto ha lo stesso valore.

La formazione deve essere legata al contesto della scuola oggi.

Deve interessare tutti i tipi di scuola, comprese le scuole paritarie, dove non mancano situazioni anche gravi dal punto di vista relazionale e motivazionale. L'innovazione didattica è indispensabile; i ragazzi sono molto cambiati. Anche insegnanti con molta esperienza hanno bisogno di spazi per discuterne. Nella attuale situazione di non obbligatorietà le proposte formative saranno tanto più motivate in quanto capaci di affrontare i problemi reali della singola scuola e dei docenti, sia sul terreno metodologico-didattico, che organizzativo. C'è, cioè, bisogno di percorsi formativi in itinere che siano adeguati al contesto e alle problematiche presenti nella realtà di lavoro. C'è bisogno di approfondimenti teorici e di interventi pratici e quotidiani. C'è una formazione per chi è agli inizi e una per chi, nonostante la grande esperienza, vuole continuare ad approfondire perché sente che questo è un mestiere in cui non si smette mai di imparare. L'aggiornamento risponde ad esigenze contingenti, la formazione invece è la capacità di riflettere sull'esperienza, di trarne insegnamento, La formazione deve soddisfare gli interessi individuali di ciascun insegnante, ma anche rispondere ad esigenze più generali di istituto o di territorio; deve toccare tutte le sfere di intervento della funzione docente, nei suoi aspetti didattico-disciplinari, relazionali, organizzativi e gestionali. Deve essere imposta anche alle scuole private. Questo è essenziale se vogliamo che la scuola esca dal ristretto microcosmo in cui soffoca e si possa aprire su un mondo più vasto, possa conoscere e assimilare realtà diverse, confrontarsi con altre esperienze e trovare stimoli e occasioni di miglioramento. di crescere e di mettersi continuamente in discussione.

La formazione in servizio va resa obbligatoria

Bisogna renderla obbligatoria ed anche incentivarla economicamente, o quanto meno, visti i tempi magri, va riconosciuta almeno come un elemento importante della valutazione del docente. Una quota su interessi individuali del docente; una

quota decisa dall'Istituzione scolastica. In parte destinata all'aspetto disciplinare, in parte dedicata alla didattica e agli aspetti relazionali.

Una difficoltà incontrata da scuole che hanno cercato di fare iniziative su metodologie didattiche è stata il reperimento di esperti di didattica innovativa (che non vuol dire solo nuove tecnologie). Servono persone che abbiano esperienze concrete dei ragazzi.

È importante creare reti di scuole. Infatti c'è necessità di visione complessiva dell'universo "scuola": lo scambio tra realtà diverse – per gradi ed indirizzi di istruzione - porta occasioni di stimolo e di miglioramento. In questo senso vanno apprezzate sia le iniziative di formazione in servizio promosse da reti di scuole sia quelle promosse e gestite dalle associazioni professionali, come servizio alle scuole.

*Materiali tratti dai resoconti dei focus e dei seminari gestiti dalle associazioni
AEDE, AMNT, CASA INSEGNANTI, CIDI, LEND, MCE; PROTEO, UCIIM
(a cura di Edoardo Ambrassa, Nuccia Maldera, Laura Meli, Maria Teresa Sciolla.
Il capitolo sulla formazione iniziale è a cura di Maria Teresa Prat).*

L'ORGANIZZAZIONE DELLA SCUOLA

Sono stati realizzati 6 focus che hanno articolato il tema "organizzazione del lavoro" cercando di mettere in evidenza gli elementi di correlazione tra alcuni aspetti organizzativi della scuola e il miglioramento del processo di insegnamento-apprendimento

Località e sede	Partecipazione	Promozione e coordinamento
Torino, 25 gennaio 2012 S.M. Antonelli e DD Casalegno	Focus con insegnanti e dirigenti su organizzazione primo ciclo	Rosa Armocida (Andis) Gianluigi Camera (Amnt) Antonio Campione (Andis) Domenico Chiesa (Cidi) Mariangela Colombo (Aede) Emilio Ghiggini (Andis)
Settimo, 31 gennaio 2012 S.E. Roncalli Gramsci	Focus con insegnanti e dirigenti su organizzazione primo ciclo	
Rivoli, 7 febbraio 2012 IIS Darwin	Focus con insegnanti e dirigenti su organizzazione secondo ciclo	
Alba, 18 febbraio 2012 Sede Kairon	Focus con genitori e insegnanti su organizzazione del lavoro e valorizzazione delle diversità	
Torino, 23 febbraio 2012 IIS Grassi	Focus con insegnanti e dirigenti su organizzazione secondo ciclo	
Savigliano, 7 marzo 2012 IIS Cravetta	Focus con insegnanti e dirigenti su organizzazione secondo ciclo	

Premessa

Cinque focus hanno seguito il format dell'incontro con gruppi di insegnanti di altrettante scuole. Si è ricercata la rappresentatività di grado e di ordine: due del primo ciclo e tre del secondo ciclo (un liceo, un istituto tecnico e un istituto professionale). Si è realizzato anche un focus riferito ad un tema particolare: come l'organizzazione del lavoro può sostenere la valorizzazione delle diversità. Questo focus ha visto la partecipazione di genitori e insegnanti dell'associazione Kairon che opera nel territorio dell'albese. Tre focus si sono tenuti nel territorio di Torino, uno in provincia di Torino e due in provincia di Cuneo. I focus con le scuole hanno utilizzato una scaletta di tematiche per orientare la discussione.

La scaletta collegava le scelte organizzative ai seguenti punti:

1. Collegialità e libertà di insegnamento 2. Articolazioni del collegio, 3. Tempo scuola, 4. Sviluppo professionale. Sul sito del Forum sono disponibili i verbali di ogni focus.

In che direzione pensare la (ri-)organizzazione delle scuole con autonomia?

L'ambiente educativo che supporta il processo di insegnamento-apprendimento rappresenta una delle variabili fortemente correlate con i risultati scolastici.

Per questo è importante l'analisi e la riprogettazione dell'organizzazione degli spazi, dei tempi, delle strutture, delle funzioni, del sistema di comunicazione, delle procedure decisionali, delle pratiche amministrative.

È fondamentale che la riorganizzazione delle unità scolastiche abbia come obiettivo lo sviluppo e la valorizzazione della professionalità insegnante rafforzando alcune caratteristiche fondamentali indispensabili per sorreggere la trasformazione della scuola dai tre ai diciannove anni:

- la centralità nel processo di insegnamento-apprendimento,
- il passaggio da una prevalenza della dimensione trasmissiva a quella di mediazione culturale,
- l'emergere di nuove responsabilità, funzioni e compiti in riferimento alle responsabilità sociali della scuola,
- il bisogno di conciliare, non al ribasso, la libertà culturale del singolo insegnante con la collegialità e la cooperazione che sono presupposti
- per corrispondere a bisogni formativi più complessi e caratteristici della scuola di qualità per ciascuno e per tutti.

E' possibile una organizzazione del lavoro come sostegno alla qualità dell'insegnamento-apprendimento?

L'organizzazione delle variabili ambientali devono essere finalizzate a far crescere, nell'Istituzione pubblica, l'insegnante come professionista dell'istruzione che, in un progetto collegiale, sia in grado di utilizzare il sapere disciplinare per la formazione culturale ai diversi livelli di scolarizzazione. La professionalità insegnante si costruisce allora all'incrocio di grandi aree di competenza: padronanza della cultura disciplinare e della cultura relativa alla sua valenza formativa, capacità di operare sulla definizione e sulla attuazione del curricolo, collocando il proprio intervento sia a livello di coerenza verticale (progressività) che a livello di coerenza orizzontale (unitarietà), essere in grado di gestire le relazioni interpersonali che caratterizzano i processi di insegnamento/apprendimento in situazione collettiva, di costruire il proprio percorso di lavoro all'interno di team (dipartimenti e organi di programmazione).

La professionalità insegnante viene pensata in riferimento alla scuola che utilizza l'autonomia per il miglioramento della qualità culturale del curricolo e la qualità delle relazioni educative.

L'importanza della responsabilità professionale (individuale e collegiale) degli insegnanti

Il potenziamento della responsabilità professionale (individuale e collegiale) degli operatori della scuola e in modo particolare degli insegnanti è l'elemento determinante nel guidare il ridisegno dell'organizzazione delle scuole. È importante la valorizzazione della professionalità degli insegnanti attorno allo sviluppo di competenze e di responsabilità corrispondenti all'insegnamento-apprendimento accanto alle competenze e responsabilità legate alla funzione direttiva e a quella amministrativa. Responsabilizzazione e valorizzazione rappresentano i migliori antidoti contro l'autoreferenzialità.

In particolare è determinante il ruolo professionale del dirigente scolastico che non può essere ridotto a «gestore amministrativo-rappresentativo»; in questo senso il contenuto del decreto sulla dirigenza è chiaro e condivisibile. Il dirigente scolastico è il responsabile sistemico dell'unità scolastica, è il "garante del progetto dell'Istituto".

La competenza e la conseguente responsabilità relativamente all'insegnamento-apprendimento deve essere assunta dalla **professionalità insegnante** intesa come risultato di aspetti connessi alla progettazione, all'organizzazione delle attività e al loro governo sia a livello individuale che collegiale.

La competenza degli insegnanti si manifesta nella responsabilità individuale dell'insegnamento e in quella collegiale nel lavoro dei consigli di classe, dei dipartimenti e dell'assemblea del collegio sostanzialmente finalizzato alla progettazione del curricolo e al suo governo come affidato alle scuole dal Regolamento sull'autonomia (art. 8 del DPR 275/1999).

Verso una scuola come "organizzazione di professionisti"

Strutturare una rete organizzativa di tipo professionale e riconoscere la responsabilità del governo della didattica agli insegnanti (nell'assemblea del collegio dei docenti, nel consiglio di classe, nel dipartimento, nel centro di documentazione e di ricerca didattica, nel laboratorio territoriale, nell'attività tutorale, nel costruire la memoria della scuola...) diventa uno strumento utile per:

- sostenere in modo reale e non volontaristico la dimensione collegiale del lavoro scolastico e del suo collegamento con le attività individuali, non separando lavoro nella classe e attività di ricerca, progetto, governo e valutazione, rendendo cioè "conveniente" professionalmente il lavoro collegiale,
- collegare l'incremento della professionalità degli insegnanti con il processo di miglioramento della qualità dell'istruzione,
- rendere possibile la valorizzazione della cultura e del ruolo degli insegnanti nel governo del progetto didattico complessivo delle unità scolastiche centrandoli sulla reale capacità professionale di assunzione di responsabilità.

Si viene a definire come prospettiva da mettere in atto una **organizzazione di professionisti** in grado di assumersi responsabilità nel merito del proprio ruolo professionale. È una situazione più complessa che prevede alte professionalità in grado di corrispondere a nuove e importanti responsabilità formative della scuola e delle scuole: quella del dirigente scolastico riferita al governo del sistema e quella del collegio docenti riferita alla progettazione e governo del processo di insegnamento-apprendimento.

L'organizzazione del tempo-scuola

Il tempo (inteso come tempo-scuola degli studenti e come tempo di lavoro degli insegnanti) rappresenta un fattore determinante nella qualità dell'organizzazione scolastica.

Tempo-scuola degli studenti. La dimensione quantitativa e quella qualitativa del tempo non sono separabili. Non serve "il maggior tempo possibile" bensì il "giusto tempo necessario per realizzare il progetto formativo e per rispondere alle esigenze sociali". Il tempo pieno fu proprio una risposta alta a questi bisogni. Certo vi è una soglia minima sotto la quale un progetto formativo viene nei fatti reso non praticabile. Sotto le trenta ore settimanali risulta difficile rendere significativamente attuabile, con distensione e efficacia, qualsiasi progetto di istruzione che possa comprendere l'individualizzazione dei percorsi.

Dopo un decennio di interventi ministeriali orientati fortemente alla riduzione delle risorse, solo la scuola dell'infanzia continua a disporre di un modello soddisfacente sul piano della coerenza tra la dimensione quantitativa e quella qualitativa.

Per gli altri livelli di scolarità (scuola primaria, scuola secondaria di primo e secondo grado) la riduzione e soprattutto la conseguente frantumazione dell'orario stanno ponendo in difficoltà il mantenimento del livello di qualità dell'istruzione.

Tempo di lavoro degli insegnanti. È un problema che accompagna da decenni la riflessione sullo sviluppo della professionalità insegnante. È auspicabile che il dibattito, che si svolge su diversi piani (culturale/didattico/professionale, sindacale, economico) coinvolgendo diversi soggetti, possa trovare presto un adeguato livello di fattibilità.

Questo documento si limita a evidenziare gli elementi più importanti che stanno alla base del problema: come riconoscere e valorizzare il lavoro individuale che supporta l'attività in classe (che rappresenta, professionalmente, una parte qualificante dell'insegnamento), come riconoscere e valorizzare il lavoro collegiale a livello di team/consiglio di classe e di dipartimento, delle attività di coordinamento degli organismi di progettazione, delle attività "aggiuntive" a quelle di insegnamento e funzionali alla costruzione e governo di un coerente contesto/ambiente di apprendimento.

L'articolazione funzionale del collegio dei docenti

L'attuale assetto organizzativo del collegio dei docenti non è adeguato a promuovere e a dare respiro a questa idea di professionalità; lo stesso concetto di "libertà di insegnamento" in assenza di luoghi di confronto e in una struttura organizzativa così rigida perde di significato: si è liberi di scegliere l'unico modello di comportamento professionale praticabile; forse non è tanto una "libertà" quanto una forma di isolamento professionale.

È importante avviare la costruzione di una struttura organizzativa in grado di valorizzare, in un progetto condiviso e collegiale, la professionalità individuale di ogni insegnante.

Si deve pensare che tra i due estremi che raccolgono il lavoro dell'insegnante (l'assemblea del collegio dei docenti e l'intervento individuale all'interno delle classi) debbano essere costruiti momenti organizzativi tali da rendere non fittizia la possibilità di lavorare collegialmente, assumendosi precise responsabilità professionali, attorno a progetti condivisi.

Si tratta di prospettare un modello organizzativo in cui sia veramente possibile, avendo piena consapevolezza degli scopi e degli obiettivi, individuare strutture organizzative finalizzate e responsabili in una logica di tipo progettuale e sistemico.

Obiettivo è rispondere ad un duplice bisogno: ridefinire il governo del sistema scuola (a livello dell'intervento formativo, dell'unità scolastica e del micro-territorio) e costruire la memoria del lavoro svolto nelle unità scolastiche.

Si deve incrementare la funzionalità e la stabilizzazione delle articolazioni del collegio in dipartimenti per ambiti disciplinari e in consigli di classe con l'attivazione di un organismo rappresentativo dei coordinatori di tali strutture organizzative.

I dipartimenti per aree disciplinari, con al centro la memoria sull'elaborazione del sapere scolastico, potrebbero raffigurare il luogo della programmazione dei corsi, della definizione della strumentazione di valutazione verifica e del bilancio della produttività degli impianti didattici.

I consigli di classe con al centro le complesse dinamiche di insegnamento-apprendimento, dovrebbero sostanzialmente rappresentare il momento centrale della collegialità.

È però necessario fare frutto degli errori commessi in questi venti anni che hanno visto questi livelli intermedi di organizzazione ridursi troppo spesso a forme di ulteriore "burocratizzazione" della vita scolastica (riunioni pletoriche, velleitarismo verbale e cartaceo).

Attraverso queste strutture dovrebbe risultare possibile individuare una nuova e diversa filosofia di gestione sociale della scuola e, conseguentemente, il funzionamento sostanziale di tutti gli organi collegiali.

Ragionamenti sulle figure strumentali e lo sviluppo della professionalità insegnante in riferimento alla struttura organizzativa

In questa sede si cerca di individuare gli elementi dell'organizzazione che possono orientare lo sviluppo della professionalità insegnante tenendo in considerazione l'obiettivo difficoltà a definire e a riconoscere un processo di sviluppo professionale all'interno della professionalità insegnante.

Sottovalutare queste difficoltà, unitamente alla ricerca di scorciatoie semplificatrici che trasferiscono alla scuola criteri di professionalità non coerente, ostacola il processo di valorizzazione dell'insegnamento.

La promozione di una organizzazione del lavoro maggiormente efficace nel favorire l'apprendimento pone in evidenza la necessità di riconoscere e promuovere incarichi volti a sostenere la dimensione collegiale del lavoro e la crescita delle competenze di ogni singolo insegnante.

In particolare si sottolinea l'importanza di attivare la funzione di coordinamento delle strutture in cui si articola il collegio. Si potrebbe istituire un coordinatore per ogni organismo collegiale in cui si manifesta la competenza professionale legata al governo dell'insegnamento/apprendimento.

Sono responsabilità individuali, ma rappresentative di quelle collegiali: è nel collegio che sta la responsabilità del progetto didattico di una scuola che si avvale del riconoscimento dell'assunzione di responsabilità sovraindividuali (coordinamento dipartimenti, organi di programmazione, commissioni, formazione dei nuovi insegnanti, documentazione e monitoraggio per la costruzione della memoria della scuola, fino al coordinamento della didattica).

Il coordinatore (in possesso di specifiche competenze ai vari livelli e di un titolo corrispondente) potrebbe essere indicato dai componenti dell'organo collegiale (scelto tra coloro che ne hanno appunto titolo) ed essere nominato dal dirigente scolastico (non è la generica "elezione" all'inizio dell'anno scolastico).

Lo sviluppo della professionalità risulta come sviluppo della maestria/competenza in riferimento allo svolgimento di compiti individuali e collegiali finalizzati al miglioramento dei risultati di apprendimento.

L'organizzazione del lavoro nella scuola e la valorizzazione delle diversità

Un obiettivo particolarmente significativo per il contesto organizzativo di una scuola è la valorizzazione delle "diversità" come reale risorsa formativa. La scuola è fatta da diversità; a scuola la "normalità" è essere diversi. Una scuola che non sia in grado di rapportarsi pienamente con le differenze e le trasformi in separazione, non è degna, direbbe don Milani, di essere chiamata scuola; dovrebbe poter rappresentare, invece, il laboratorio "naturale" per l'educazione alla diversità.

La scuola educa alle differenze, promuovendo la qualità dell'insegnamento.

All'interno delle iniziative preparatorie alla terza conferenza regionale della scuola si è realizzato un incontro con genitori, insegnanti, educatori di Kairon⁸ impegnati nel sostenere la scuola a far crescere esperienze didattiche che valorizzino la normalità delle differenze, comprese quelle di ragazzi con disabilità.

Dall'intenso confronto sono emersi alcuni punti di orientamento per il lavoro nelle scuole:

1. Necessità di non nascondere il bisogno di sostegno specifico e qualificato per evitare che in ambiente scolastico la disabilità diventi "handicap".
2. Costruzione di progetti educativo/didattici centrati sul riconoscimento delle diversità come fattore in grado di favorire l'apprendimento di tutti in quanto crescita umana e quindi come elemento utile per la scuola.
3. Necessità di un pieno protagonismo consapevole e responsabile di tutti i soggetti coinvolti (studenti, insegnanti, dirigenti, genitori, psicologi, educatori...)

Il carattere del contesto organizzativo che emerge come prioritario è la sua capacità (che va oltre la flessibilità) di risultare un fattore a servizio e su misura della crescita delle singole persone nel loro interagire in ambito sociale.

*Elaborazione di materiali tratti dai resoconti dei focus organizzati da ANDIS, AMNT, CIDI
a cura di Rosa Armocida, Gianluigi Camera, Antonio Campione, Domenico Chiesa, Emilio Ghigginì*

⁸ Kairon è "un'Organizzazione di Volontariato a scopo sociale e culturale che mira alla promozione dell'integrazione scolastica di ragazzi diversamente abili e alla valorizzazione della diversità come patrimonio umano per la scuola" [www.kairon.it]

LA VALUTAZIONE

Sono stati realizzati 10 focus groups a Torino, Rivoli, Ivrea, Rivarolo, Pinerolo, Biella cercando di coinvolgere docenti e dirigenti dei diversi ordini di scuola, e, in un caso, i genitori.

Località e sede	Partecipazione	Promozione e coordinamento
Rivoli – C. Vica Corso Francia 214	Focus con insegnanti di un unico istituto scolastico (Infanzia e primaria)	Franca Banino (Aimc) Daniela Braidotti (Cidi) Rino Coppola (Casa Insegnanti) Ornella Dibenedetto (Andis) Loredana Ferrero (Andis) Nella Gentile (Aimc) Federica Griggio (Aimc) Francesca Sgarrella (Aimc) Bianca Testone (Aimc)
Biella Sede Aimc ,Via Seminari 9	Focus con insegnanti e dirigenti di diversi istituti scolastici (infanzia e primaria)	
Torino IC Racconigi	Focus con insegnanti dei tre ordini di scuola	
Torino, Via G. Ferrari, 1 Sede Casa Insegnanti	Focus con insegnanti dei vari ordini di scuola	
Torino D.D. Casalegno Via Acciarini 20	Focus con dirigenti di scuole primarie e secondarie 1° e 2° grado	
Torino Sede Forum Via Maria Ausiliatrice 45	Focus con insegnanti e genitori	
Torino Sede Cidi Via Maria Ausiliatrice 45	Focus con insegnanti secondaria di 1° e 2° grado	
Rivarolo	Seminario con insegnanti e dirigenti scuola primarie e secondarie	
Pinerolo Via Archibugeri	Focus con insegnanti di più istituti scolastici	
Ivrea Itis "G.Cena" Via Dora Baltea	Focus con insegnanti di scuola primaria e secondaria	

Premessa

La scuola, in quanto organizzazione complessa che ha degli obiettivi da perseguire e delle risorse da impiegare, è, come gli altri sistemi complessi, soggetta ad una rendicontazione sociale dei suoi processi (si parla ormai sempre più frequentemente di accountability o bilancio sociale).

Ma la consapevolezza di ciò non è sufficiente per dire che il mondo della scuola abbia elaborato un proprio pensiero sull'argomento, l'abbia fatto proprio in modo efficace, né tantomeno che siano chiari i processi di valutazione, gli attori, gli strumenti e le attenzioni da porre.

La sperimentazione "Valorizza" dello scorso anno scolastico, dettata dalla scelta di valorizzare il "merito", ha posto nodi di discussione non semplici e non superati nemmeno dagli esiti della stessa che sono stati pubblicati. Per questo si è scelto il tema della "valutazione" e il suo intreccio col tema del "merito" ritenendo necessario approfondirlo, soprattutto nell'ottica di capire e avere spunti significativi per sostenere il ruolo strategico degli insegnanti, di cui in questo anno scolastico il Forum delle Associazioni ha deciso di occuparsi.

E' questa dunque anche l'occasione per mettere a fuoco criticità, punti di forza della questione, occasione per costruire un pensiero personale e di gruppo sull'argomento, mettere in evidenza delle attenzioni da non perdere e da portare a conoscenza di altri nel momento più pubblico che ci sarà nel mese di ottobre. In sostanza si è voluto dare un contributo

affinché possa meglio essere messa a fuoco la sinergia tra il tema della valutazione (dell'insegnamento e di sistema) e il miglioramento della scuola.

Proprio dal fatto che il tema della VALUTAZIONE (degli allievi, del sistema, dei docenti) sia vissuto come "problema" e in modo enfatico, sorge il dubbio che oggi la scuola, forse incapace di darsi un ruolo e di riconoscere la sua peculiare funzione socio-educativa a sostegno e promozione dell'esercizio di cittadinanza, non sa più "che cosa è" e "che cosa vuole essere".

La valutazione non è da intendersi come soluzione dei problemi e dei ritardi della scuola italiana, per risolvere i quali occorrono interventi riformatori coerenti e disponibilità finanziarie adeguate, ma come strumento potente di conoscenza e, se ben realizzata, come stimolo al cambiamento.

Tra gli Insegnanti si sono confrontate due posizioni, quella di chi ha espresso resistenza, e quella di chi afferma che la valutazione, anche degli insegnanti e non solo del sistema, è uno strumento utile, un atto dovuto, giacché l'istituzione scolastica è servizio pubblico e, come tale, andrebbe soggetta a verifica.

Nei Dirigenti è comune convinzione la necessità della valutazione intesa come processo ineludibile in un contesto di autonomia: occorre "render conto", a tutti i soggetti portatori d'interessi, dei risultati raggiunti in relazione agli obiettivi istituzionali e alle risorse disponibili. Si sottolinea l'urgenza di diffondere e condividere la cultura della valutazione, e va da sé che il dibattito debba essere inserito nel contesto europeo senza perdere di vista le molteplici e consolidate esperienze di altri paesi.

I Genitori pur non entrando nei meccanismi specifici della valutazione (strumenti, tempi, figure addette, ...) manifestano l'esigenza di avere più chiarezza d'informazione e maggiore omogeneità nell'offerta del servizio pubblico. Questa, spesso, è percepita come "casuale" e legata alla volontà e all'impegno di singoli insegnanti e dirigenti, non guidata quindi da criteri di funzionamento e parametri espliciti utili a garantirne in modo diffuso l'efficacia. La valutazione è pertanto interpretata come strumento atto a definire standard di qualità ed equità educativa.

Perché valutare?

"Molto meglio il dentista che mi ha consigliato la vicina"; "Pare che la macelleria sotto i portici abbia carne sceltissima"; "Quel film è veramente una porcheria!"; "In quel ristorante non ci vengo, molto meglio Da Michele"; "I figli di quella del terzo piano sono dei mezzi delinquenti"; "Mi faccio operare da Bianchi, è un medico bravissimo, sotto le mani di Rossi non ci voglio finire"...

Imbianchini, meccanici, preti, infermieri, impiegati postali, falegnami, bancari, idraulici, autisti, attori... ospedali, campeggi, mercati, mostre, case...

Difficile pensare ad un ambito in cui la valutazione non abbia spazio e impatto, indipendentemente dal fatto che tutto quanto detto sul valutato sia proprio vero.

La valutazione condiziona: agenzie di rating internazionali come Standard and Poor's o Moody's hanno mosso (quando non rimosso) Governi di grandi Stati, così come la cattiva fama di un negozio può decretarne la rovina.

"Meglio la maestra Maria... Il mio lo mando alla Pascoli... Cerca di iscriverlo nella sez.B..."

La valutazione:

- può sostenere il cambiamento e la crescita in direzione dell'auto-miglioramento complessivo;
- può agevolare l'individuazione di punti di criticità e di eccellenza al fine di ri-orientare la progettualità del singolo docente e dell'istituto a supporto dei primi e a valorizzazione dei secondi;
- permette di fare confronti e comparazioni e di costruire un linguaggio comune;
- serve a superare l'autoreferenzialità misurandosi con risultati oggettivi e non solo con percezioni soggettive;
- può, per i docenti, diventare uno strumento per una rinnovata responsabilizzazione relativamente a competenza e professionalità;
- può trasformarsi in elemento rimotivante, e innescare un atteggiamento più fiducioso;
- può consentire di riconoscere e sostenere l'impegno e l'efficacia del docente migliorandone l'immagine sociale;
- si configura anche come occasione di "rendicontazione" dovuta, in quanto servizio pubblico, del proprio operato a famiglie, territorio e società civile.

Cosa valutare?

Il fatto che sia difficile parlare di valutazione degli insegnanti senza scivolare sul discorso della valutazione degli apprendimenti degli allievi, o del sistema scuola, è un primo segnale della complessità della materia.

Inoltre, in mancanza di una definizione di profilo professionale più articolato rispetto alle scarse indicazioni contrattuali, è opportuno che la valutazione delle professionalità docente e dirigente sia inserita in un processo graduale e complessivo all'interno dell'istituto di appartenenza: gli esiti individuali sono, infatti, determinati anche dal contesto in cui si opera.

Vuol dire che bisogna dare valore al nostro lavoro, dare valore al tempo fisico e mentale ad esso dedicato, all'impalpabile patrimonio di relazione, di affetti, di razionale e paziente costruzione di saperi.

Bisogna dare valore all'umanità mossa ed evocata negli allievi, alla Storia raccontata, alle idee sollecitate e destinate.

Bisogna dare valore all'attenzione ai singoli, alla capacità d'ascolto, alla ricerca di espedienti sempre nuovi per spiegare e far comprendere.

Bisogna dare valore alla capacità organizzativa di chi usa strumenti, attrezzi, conoscenze e beni propri, spesso anche il proprio denaro, per rendere migliore una stanza, una biblioteca, un laboratorio, un lavoro fatto con niente.

E bisogna ricordarsi che "dare valore" è il significato vero di "valutare".

Se ogni gruppo di docenti confinato dal caso o dal destino in un fortino assediato da genitori, alunni, associazioni territoriali, servizi sociali, istituzioni decentrate... rispondesse al fuoco delle critiche non con scudi, rimostranze, dinieghi, vittimismo, ma con il confronto dialettico sul piano dell'effettiva professionalità in campo, se si procedesse a stilare il decalogo delle 10 cose che il "bravo insegnante" deve saper fare, se si desse vita ad un patto formativo sulla base del quale concordare il valore dell'insegnamento, beh, allora saremmo più forti. Significherebbe uscire dalla logica contorta e sbagliata della valutazione intesa come "punizione" (un'ottica un po' tardo-scolastica, da grigia scuola ottocentesca) per lavorare intorno all'ipotesi della valutazione per migliorare.

In realtà "progettualità" e "valutazione" vanno pensate in modo simultaneo e intrecciato, dal loro matrimonio nascono ricerca, verifica, riformulazione di premesse nuove per lo step successivo. E sembra strano sostenerlo in un dibattito tra docenti, abituati a servirsi della valutazione dei singoli e del gruppo classe per tarare e migliorare la programmazione.

La professionalità docente e dirigente può essere valutata in base a:

- competenza comunicativa e relazionale;
- capacità di confronto e condivisione del proprio lavoro;
- capacità di stimolare e sostenere la motivazione nei processi di apprendimento, tenendo conto della loro natura multidimensionale (cognitiva, valoriale, ludico-creativa);
- capacità di promuovere e sostenere progetti innovativi o sperimentali;
- capacità di interpretare e valutare i risultati dei percorsi formativi;
- impegno nella formazione in itinere;
- attenzione e cura della documentazione di percorsi didattici e progetti educativi;
- assunzione d'incarichi aggiuntivi;
- comportamento in servizio rispetto alle regole generali e a quelle interne d'istituto;
- competenza disciplinare e metodologica;
- competenza nel progettare e strutturare i percorsi di apprendimento (didattica d'aula).

Sia chiaro che, per quanto condivisibile, questo insieme di competenze non costituisce lo scioppo necessario e risolutivo del problema, ma offre la lavagna, la traccia, la possibilità di spostarsi dal giudizio personale per misurarsi su un piano oggettivo, esterno, condiviso. E perchè l'adesione sia massima potremmo ipotizzare che ogni scuola individui le proprie "competenze-spia", accompagnate dall'inevitabile declinazione di ognuna di esse in pratiche, realizzazioni, dati riscontrabili e verificabili.

Pensiamo al ruolo di tutor nell'anno di prova: i docenti chiamati a svolgerlo non hanno un codice di riferimento sulla valutazione e anche questa esplicita opportunità di valutazione si traduce in un cerimoniale scontato, una pratica burocratica da espletare

Il sistema scuola può essere valutato in base a:

- Caratteristiche del progetto educativo: contenuti e qualità dei percorsi dell'offerta formativa; processi messi in atto per la loro realizzazione; atteggiamenti e progetti d'integrazione e accoglienza; elementi d'innovazione metodologica e strumentale; organizzazione dei vari livelli della comunicazione.
- cura delle relazioni interpersonali dei soggetti coinvolti;
- esiti di apprendimento degli allievi, in relazione al contesto socio-culturale di provenienza, alla collocazione territoriale dell'istituto, alle risorse a disposizione (effetto scuola);
- attenzione ai rapporti interistituzionali sul territorio;
- riflessività conseguente a iniziative di formazione o a significative esperienze didattiche.

Chi dovrebbe valutare?

Vogliamo credere in insegnanti meno ipocriti, che prendano coscienza della propria capacità di valutare e imparino a metterla in atto in un'ottica di auto-valutazione.

Attenzione: l'autocoscienza, il momento catartico, l'autoreferenzialità, sono un'altra cosa.

Introdurre una cultura della valutazione significa saper lavorare insieme, muoversi lungo percorsi concordati; non vuol dire dare rinnovata legittimità alle opinioni a ruota libera espresse sul collega davanti alla macchinetta del caffè.

La difesa migliore per il ruolo docente è puntare in alto. La valutazione (o la ricerca del modo corretto per valutare) è un ascensore per elevare il livello di chiarezza deontologica e professionale.

In ogni caso parrebbe strategicamente opportuno avviare forme di autovalutazione condivise prima di dover indossare uniformi cucite centralmente quando il ministero deciderà di superare le sperimentazioni territoriali e avviare un progetto nazionale.

La contrapposizione enfatizzata tra l'ipotesi di valutare i singoli docenti o il team o l'istituto è sterile e falsa: tutto concorre e tutto è importante. In altri termini non è possibile scegliere uno solo di questi approcci, ma cercare di coinvolgere nella valutazione quante più voci possibile, attraverso forme di consultazione e monitoraggio.

Se è il corpo docenti a lavorare e ricercare sotto la guida esperta di formatori abituati ad usare la ricerca-azione come strumento formativo l'impresa è possibile.

Il progetto potrebbe prevedere la attivazione di questionari e incontri che coinvolgano genitori, studenti, politici e tecnici territoriali allo scopo di misurare la volontà della scuola (e dei singoli insegnanti) di aprirsi al mondo esterno, di partecipare ad attività territoriali, contribuendo non solo alla formazione dello studente ma a quella del cittadino.

La scuola che avesse attuato come programma formativo di un anno scolastico un simile progetto sarebbe pronta a redigere, alla fine del percorso un vero patto sociale con studenti famiglie e territorio.

Il rispetto del patto costituirebbe il termometro su cui valutare.

Senza sanzioni, senza premi, senza gogne: non ci serve spaccare, dividere, omologare... ci serve invece uscire dalla solitudine dei personalismi, dalla incomunicabilità tra i docenti, tra scuola e famiglie, ci serve fare della scuola e del livello dell'offerta e del risultato formativo un tema sociale da imporre all'attenzione del Paese da una posizione forte, legittimata e compresa da più voci, resa semplice dalla trasparente chiarezza gli obiettivi finalmente espliciti, con valori cui dare valore.

Diverse, e con varie funzioni, sono le figure di chi dovrebbe occuparsi di valutazione del sistema scuola e dell'insegnamento. Le posizioni emerse non sono molto concordi.

Chi valuta può essere:

- sia un gruppo interno validato dalla comunità docenti, formato dal DS e da colleghi, coadiuvato da supervisori esterni;
- sia dei valutatori esterni, tecnici esperti (es. un corpo ispettivo competente sulla valutazione).

Si ritengono indispensabili le seguenti condizioni:

- qualunque "figura esperta" di valutatore deve adottare un percorso valutativo trasparente negli obiettivi e negli strumenti;
- è basilare il rapporto di fiducia con i valutatori stessi;
- i valutatori devono essere percepiti e diventare risorsa per i valutati, anche con lo scopo di sostenere chi è in difficoltà;
- la presenza di un valutatore esterno è condizione necessaria.

I docenti hanno espresso molti dubbi sulla possibilità che nel processo valutativo siano coinvolti anche i genitori degli allievi. I genitori valutano comunque, confrontano le scuole per le iscrizioni dei figli e si basano sul "sentito dire" sul generico "trovarsi bene"; la valutazione basata solo sulla reputazione è considerata pericolosa. Genitori e alunni possono sì essere consultati ma (customer satisfaction) su dati/elementi molto precisi.

Come e con quali strumenti valutare?

Dai focus sono emersi modalità e percorsi diversi di valutazione esterna e di autovalutazione ma tutti sottolineano che qualsiasi valutazione deve fondarsi sull'esplicitazione chiara (e possibilmente condivisa) dei criteri e dei parametri da utilizzare. Si sente, soprattutto da parte dei dirigenti, l'esigenza di procedere con chiarezza di volontà politica, di indicazioni procedurali e di risorse dedicate, a individuare e sperimentare in modo serio modelli metodologici di valutazione, per poi estendere sistematicamente, e non solo su base volontaristica, il modello individuato come il più efficace.

- La sola autovalutazione è limitata, poco obiettiva ed esposta a rischi di soggettività e comportamenti valutativi non equi.
- La valutazione può avvenire attraverso l'autovalutazione (es. questionari di autoanalisi della propria didattica e della relazione in aula) intrecciata con la percezione da parte di stakeholders (allievi, genitori) e con il gruppo di valutazione interna ma anche con i dati oggettivi provenienti da test di apprendimento degli allievi (prove INVALSI e prove condivise di scuola) e con lo "storico" delle valutazioni degli allievi (per evidenziare l'eventuale valore aggiunto nel tempo).
- È difficile conciliare strumenti che si basano sulla quantità x valutare la qualità; la valutazione deve essere scientifica.
- L'autovalutazione del docente deve mettere in relazione la percezione soggettiva della validità dei suoi interventi, con gli esiti della valutazione esterna. È possibile utilizzare il portfolio del docente per quanto riguarda la valutazione della formazione, dell'aggiornamento professionale, dell'atteggiamento di ricerca educativa.
- L'autovalutazione d'istituto, sganciata dal premio in denaro e rivolta a tutti, indistintamente, DS compreso, potrebbe essere una buona mediazione tra le diverse posizioni e l'avvio di una ricerca di indicatori condivisi e di modelli fruibili. Gli esiti dell'autovalutazione interna vanno intrecciati con quelli della valutazione di sistema (INVALSI per gli obiettivi di apprendimento ed esperienze di valutazione d'Istituto come Valsis, VSQ, Pon, Vales) che possono fornire indicazioni di riferimento e confronto importanti. Può trasformarsi in occasione di accompagnamento e scambio dialettico tra colleghi con livelli diversi di competenza. Costruire un clima di collaborazione, di dialogo e confronto è condizione ineludibile per una serena valutazione che deve essere frutto di un'autentica collegialità. Solo in questo modo si possono definire criteri guida funzionali alla valutazione interna.
- La valutazione esterna può offrire buoni spunti la visita in situazione da parte di valutatori esperti (es. con utilizzo di checklist di osservazione per rilevare la didattica d'aula e la relazione) che preveda la restituzione al docente di quanto emerso.
- È necessario raffinare la capacità di utilizzare in modo proficuo i dati che provengono dalla valutazione esterna, sia attraverso il confronto degli esiti in rete con altri, sia attraverso gruppi di lavoro specifici e competenti in merito, anche avvalendosi di pratiche sperimentali già in atto in altre scuole (vedi Rete Avimes).
- È stato ipotizzato, a seguito di sperimentazioni positive, che i criteri usati per la valutazione esterna possano essere gli stessi utilizzati nell'autovalutazione.

Perché di valutazione non si vuol parlare? Problemi e posizioni critiche

Si ha una diffusa sensazione che non si voglia davvero porre in discussione il tema della valutazione del sistema scolastico e, nello specifico, del ruolo docente e del processo di apprendimento.

Sono emersi anche alcuni "slogan":

"La valutazione è nemica della libertà d'insegnamento!"

"Non si può valutare l'insegnamento! La professione docente è un'arte."

"Basta la consapevolezza del proprio operato."

Qualunque discorso sulla valutazione del corpo docente sembra inutile e/o sembra condurre a un nulla di fatto: troppe sono le resistenze, di natura corporativa, ideologica e politica perché il tema della valutazione sia posto in atto senza drammatizzazioni né preconcetti.

Dai focus ci sembrano essere emersi, in maniera più o meno emotiva:

- il timore del giudizio dall'esterno;
- la percezione del rischio che la valutazione della prestazione si trasformi in un giudizio sulla persona: è difficile, infatti, separare la persona dalla sua professione perché lo strumento che usa il docente nello stabilire rapporti, nel proporre pratiche d'insegnamento/apprendimento è se stesso;
- il timore che il raggiungimento di standard di prestazione in ambito organizzativo - formativo diventi la principale preoccupazione del docente e delle scuole, a discapito dei soggetti più deboli;
- il timore di richieste troppo elevate a fronte di una maggiore scarsità di risorse;
- la consapevolezza del rischio di creare "graduatorie di scuole", inutili per indurre un reale miglioramento delle scuole e

- disorientanti per l'opinione pubblica;
- il timore che i sistemi valutativi conducano a perdita di posti di lavoro;
- una forma di "resistenza corporativa" degli insegnanti che vedono sottoposto a verifica di merito il loro lavoro;
- un'interpretazione del sistema valutativo come tentativo di "dividere" i docenti con una sorta di "meritocrazia da pochi soldi".

Considerazioni generali

"Come vai in progettazione?"

"Benissimo! Ho preso il massimo, ha ben impressionato l'integrazione del lavoro teatrale sulle "Foibe" tra Storia, Italiano e Arte, ma ho anche contribuito alla modifica del Curricolo in Commissione programmazione!"

"E col computer?"

"Quello è il tuo pane! Lo sai che non riesco ad usarlo bene, infatti sono stata selezionata per il corso di formazione di base che comincia ad aprile."

"Ma dai! Sai che avrò due docenze in quel corso? Vi mostrerò come usare Pothoshop, Gimp e Inkscape per gestire le immagini."

Questo fantascientifico dialogo avviene tra due docenti di una scuola in cui la valutazione viaggia a braccetto con la formazione, anche quella interna (auto formazione successiva alla auto-valutazione), meno costosa e capace di valorizzare le maggiori competenze presenti in ogni scuola.

Un elemento di disagio nell'affrontare la questione "valutazione" è dato senz'altro dal fatto che i docenti devono ammettere di non averci pensato da soli, di aver aspettato che logiche politiche e di mercato invadessero il campo con pratiche e proposte che procedono nella direzione di lasciare l'insegnante sempre più isolato e "solo", rendendo il processo di insegnamento un discorso individuale e individualistico, snaturato dalla sua caratteristica di discorso collettivo e sociale.

- Siamo di fronte alla mancanza di un chiaro e condiviso profilo della professionalità docente, così come di una declinazione delle caratteristiche essenziali di una "scuola di qualità" e di standard di apprendimento per gli allievi. La scuola italiana rimane sospesa tra indicazioni, più o meno precise, da "armonizzare", e "quadri di riferimento" INVALSI (riferibili peraltro solo a limitati ambiti di conoscenze e competenze).
- Bisogna essere consapevoli che valutare la professionalità docente richiede molta attenzione e cautela perché l'insegnamento:
 - incide sulla formazione di personalità in crescita, si alimenta di relazione, trasferisce motivazione o all'opposto può inibirla;
 - deve potersi adattare a variabili di contesto strutturali, sociali, familiari, emotive, da cui trarre arricchimenti e non condizionamenti;
 - deve stimolare negli allievi tanto l'acquisizione di informazioni e conoscenze, quanto la consapevolezza di sé e la formazione di una mente critica e aperta;
 - può e deve essere flessibile, cioè assecondare l'evoluzione dei modelli esperienziali, cognitivi e di apprendimento, ma anche eventualmente nel dissociarsene se ciò contribuisce alla formazione della persona e delle sue funzioni cognitive.

Suggerimenti e proposte dai focus

Non dobbiamo dimenticare che il tema non è al "punto zero" e che, quindi, è possibile studiare e tener conto di altre esperienze al fine di importare buone e adeguate pratiche, evitando errori già compiuti altrove.

Le condizioni a partire dalle quali è possibile accogliere e addirittura promuovere percorsi da valutazione potrebbero essere:

- la valutazione sia condivisa con gli insegnanti, ovvero con le organizzazioni di riferimento per la didattica in tutte le fasi (ideative, organizzative, attuative);
- preveda momenti di confronto e di condivisione, anche operativi, tra i docenti;
- si consideri che la valutazione da parte di colleghi è più accettabile nell'ambito di un gruppo di persone che si conoscono e si stimano a vicenda, già abituate a lavorare insieme;
- che si tratti di una valutazione suscettibile di adattamenti in itinere, costruita con un approccio critico e aperto;
- la valutazione consideri, in ragione della natura multidimensionale dell'insegnamento, sia elementi di ordine quantitativo sia elementi di ordine qualitativo, più aderenti alle realtà degli istituti, dei gruppi-classe e dei profili degli studenti, prendendo in esame anche la percezione di allievi e famiglie;
- al di fuori del campione. Ciò per evitare che lo sforzo profuso sia vanificato dalla natura "una tantum" e autoreferenziale di una sperimentazione fine a se stessa;
- i dirigenti scolastici abbiano una più profonda consapevolezza del potenziale innovatore insito in corrette procedure di valutazione/autovalutazione e del ruolo chiave che essi svolgono come elemento di raccordo tra livelli esterno/interno e relativamente alla motivazione dei colleghi docenti nella fase di riprogettazione;

- si curi maggiormente la diffusione e la conoscenza degli esiti delle sperimentazioni e delle “buone pratiche” per evitare lo scollamento, molto evidente, tra la ricerca educativa e il comune “sentire” di molti docenti e dirigenti scolastici;
- si riconoscano impegni orari e responsabilità aggiuntive con strumenti e risorse adeguati (equi, sostanziosi e non aleatori);
- si consideri anche una percentuale, spesso taciuta, di “patologia professionale” presente nelle scuole (occorre individuare più efficaci e risolutivi strumenti d’intervento per salvaguardare innanzitutto gli allievi, la scuola e spesso gli stessi interessati);
- sia possibile dotarsi di strumenti per calcolare il cosiddetto “valore aggiunto” dell’azione educativa (sia nei processi messi in atto in aula, sia nell’istituzione scolastica nel suo complesso), anche se permangono diverse perplessità su come valutare il punto di partenza, senza il quale non è possibile misurare alcun reale “effetto scuola”;
- Si considera possibile prevedere forme di valutazione del merito, a richiesta dei singoli docenti (per es. per il proprio avanzamento di carriera), affiancate però da valutazioni sistematiche periodiche volte sia al miglioramento dell’istituto, sia alla valutazione di sistema, in analogia ad altri paesi europei.
- È prioritario definire l’utilizzo delle risorse disponibili in termini ben proporzionati tra la premialità e il sostegno alle situazioni di scuole “in sofferenza” nella convinzione che, seppure si debba iniziare a riconoscere il merito, sia ancora più importante portare le scuole a risultati positivi generalizzati, anche in riferimento agli esiti delle ricerche internazionali.
- Il Forum e le Associazioni del Forum dovrebbero costituire un gruppo di lavoro sulla valutazione, individuando un campione di insegnanti, rappresentativo e il più possibile esteso, disponibile a sperimentare processi di valutazione per i quali richiedere il partenariato e il supporto scientifico e metodologico del Ministero, nonché di università e istituti di ricerca. In tale prospettiva il ruolo delle associazioni professionali potrebbe essere, al tempo stesso, di stimolo, di partecipazione e di controllo, per garantire che l’apporto dei docenti stessi sia tenuto presente in tutte le fasi: ideative, di elaborazione, organizzative, di realizzazione e di valutazione.

Materiali tratti dai resoconti dei focus group e seminari gestiti dalle associazioni ANDIS, AIMC, CIDI, CASA INSEGNANTI a cura di Daniela Braidotti, Rino Coppola, Ornella Dibenedetto, Loredana Ferrero, Paola Mattioda, Bianca Testone.

I CONTESTI

Località e sede	Partecipazione	Promozione e coordinamento
Torino Scuola Manzoni	Focus con insegnanti di scuola primaria e secondaria	Liliana Carrillo (Pracatinat) Magda Ferraris (Cidi) Erica Inzerillo (Gruppo Abele) Mauro Maggi (Gruppo Abele) Mauro Piras (Proteo, fare e sapere) Paolo Sollecito (Gruppo Abele)
Mosso di Biella Ist. Sella	Incontro con studenti 4.a e 5.a superiore.	
Torino Ist. Rosa Luxemburg	Incontro con studenti 1.a e 5.a Superiore	
Torino Sede CIDI	Focus con genitori	
Torino Ist. Santorre di Santarosa e Liceo Volta	Interviste a studenti e insegnanti	
Prà Catinat –Fenestrelle (To) Laboratorio di Pracatinat	Interviste a educatori, titolari di percorsi con le scuole	
Prà Catinat-Fenestrelle (To) Laboratorio di Pracatinat	Focus con studenti di classi 4° e 5° istituti tecnici e professionali di Biella (prov.)	
Torino Via Pedrotti 5	Seminario con insegnanti, dirigenti scuole primarie e secondarie	
Torino Gruppo Abele	Focus con studenti di classi 1° e 5° istituti superiori di Torino	

Premessa

Educare al futuro è una delle grandi sfide che interessano i sistemi di istruzione, a confronto con l'educazione ai cambiamenti veloci ed incerti dei nostri tempi di crisi economica e ecologica.

Oggi più di prima, una buona parte degli apprendimenti avviene fuori dalla scuola e dai luoghi dell'apprendimento formale, con modalità e linguaggi molto diversi da quelli del passato. Si tratta di ripensare l'organizzazione dell'apprendere, dentro e fuori scuola? È necessario? È possibile? In un mondo sempre più interdipendente: quali risposte alle nuove domande educative?

Il mondo intorno a noi e dentro e intorno alla scuola cambia. Nella scuola certe evoluzioni della società sono precoci, si vedono prima per la sua natura anticipatrice data dal fatto che si occupa di nuove generazioni. È una occasione poter vedere certe dinamiche agli albori, per poter ancora incidere sulla loro ulteriore evoluzione. Quali sono stati quindi i cambiamenti del nostro mondo che hanno influito direttamente nel contesto scolastico? Che percezione c'è di poter cambiare le cose nella scuola di fronte ad un mondo in continua evoluzione? Può essere molto utile per continuare il lavoro educativo, ricostruire i problemi, le preoccupazioni, ma anche i principi e gli obiettivi che gli insegnanti si pongono riguardo alla formazione di ragazzi e ragazze. E quanto e come ci riescono a farlo insieme alle famiglie.

Può essere molto utile darsi uno spazio per parlare dell'impatto delle nuove tecnologie, dei cambiamenti sul piano relazionale tra adulti e bambini adolescenti giovani, del rapporto tra insegnanti e genitori. Anche di questioni magari non strettamente scolastiche ma sociali, che riguardano il mondo in cui viviamo, che irrompono nelle nostre vite, come per esempio sulle situazioni di difficoltà che impone la crisi, le migrazioni, il consumismo, il mondo delle immagini, il superamento dei limiti.

Di fronte ai cambiamenti in atto come cambia (e come pensiamo che cambierà) il lavoro educativo degli insegnanti? Come ci muoviamo oggi per non dare risposte tardive, come ci muoviamo oggi per non trovarci senza strumenti domani?

La scuola è un mondo di relazioni

La scuola è forse l'ambiente di lavoro in cui si incontrano più persone in una giornata, quello in cui la frequenza di parole dette e ascoltate, di discussioni, di persone avvicinate, cui si fanno domande, da cui si ricevono risposte, è più alta rispetto a qualsiasi altro lavoro. Pensate a una giornata media. Supponiamo un insegnante che, come me, ha poche classi, solo tre; se le vede tutte e tre in una mattinata, cosa normale, vede dalle sessanta alle ottanta persone, a seconda dei casi; se ha l'abitudine di parlare con gli studenti, oltre a rivolgersi a loro per le sue lezioni, almeno una ventina di loro, tra tutti, si rivolgeranno a lei o lui, con domande, critiche, commenti, battute, ecc. Nella sala insegnanti, in una scuola di circa cento docenti, come niente incontra venti-trenta colleghi, e in condizioni normali gli può capitare di avere a che fare attivamente (discutere alcuni problemi, chiedere qualcosa, essere interpellato, ecc.) almeno con una decina. Questa è una situazione abbastanza ordinaria. Moltiplicatela per cinque giorni alla settimana, per le trentatré settimane di insegnamento all'anno; più i collegi, i consigli, le assemblee, ecc.

La scuola è una rete sterminata di relazioni. Che tipo di agire sociale è questo? Che tipo di mondo costruisce, visto che non è un agire produttivo in senso stretto? E soprattutto, nel nucleo di questo agire, il rapporto con gli allievi nell'insegnamento, che mondo si costruisce e che cosa deve restarne perché l'attività non sia in perdita? Che riconoscimento deve essere dato perché questo agire si compia naturalmente, in modo non distorto né represso?

In primo luogo, bisogna rivedere il quadro categoriale. Il modello dell'agire produttivo, artigianale, ha dominato a lungo proprio in quella teoria che voleva denunciare l'alienazione del soggetto nell'agire sociale di una società fondata sul dominio.

Hannah Arendt in *Vita activa* (1958) distingue l'agire in labour, work e action. Il primo è il lavoro legato alla riproduzione organica dell'individuo e della società. Un esempio di labour è il lavoro casalingo: non produce un oggetto che resta, ma serve solo a mantenere l'equilibrio con l'ambiente. È ripetitivo e si perde senza lasciare traccia, richiede sempre di essere ricominciato. È la pura ciclicità della vita, come nella riproduzione biologica. Queste caratteristiche ci fanno riflettere su alcuni aspetti dell'insegnamento, se questo non trova la sua forma di stabilizzazione e di riconoscimento. L'insegnamento può essere ripetitivo, e perdersi completamente in una attività che ricomincia sempre da capo, se non si oggettiva in qualche modo. Questa tendenza forse va collegata al fatto che l'insegnamento prolunga, nei diversi gradi di socializzazione, il ciclo biologico della vita, perché si colloca ancora in parte nel processo di formazione dell'organismo, passando dal piano strettamente biologico a quello socio-linguistico. D'altra parte, l'oggettivazione non può essere quella dell'attività produttiva, come abbiamo visto.

Il work è appunto l'agire produttivo, artigianale, che trova il suo compimento nel manufatto, negli oggetti che restano, permangono ben oltre il ciclo della vita e creano il mondo in cui viviamo.

La action è invece l'agire sociale fondato sull'interazione tra le persone, sulla costituzione e preservazione dei significati. Qui il "mondo" non è più quello degli oggetti esterni al soggetto, ma è quello dei significati tramandati e delle norme che strutturano il mondo sociale sensato in cui viviamo. È il mondo sociale di cui sempre già facciamo parte, tramite il linguaggio e l'interazione. È la dimensione in cui l'individuo esce dal privato ed entra in uno spazio pubblico.

La scuola si colloca in questo terzo ambito di azione. Ciò che il rapporto educativo produce non è un mondo di oggetti ma un mondo di relazioni, quindi di significati. Tale attività non è perduta se questi significati non si perdono, ma si inseriscono nella struttura delle relazioni sociali, e la prolungano, preservandosi in essa. Come punto di passaggio della socializzazione, questo è piuttosto ovvio. L'educazione e l'istruzione mediano l'inserimento dell'individuo nella società e la sua appropriazione della società; e ciò rende possibile il cambiamento sociale, tramite la capacità innovativa dell'individuo stesso. Ma perché ciò avvenga, la scuola deve svolgere il suo ruolo di mediazione in continuità con le altre forze di socializzazione. In questo momento è tale equilibrio che sembra essere saltato.

Non c'è più continuità tra la scuola da una parte e la famiglia, i media e i gruppi sociali dei pari in cui gli studenti sono immersi. La famiglia vive una ormai indefinita crisi dell'autorità genitoriale, e tende a scaricare le sue difficoltà sulla scuola, o in un conflitto rivendicativo che mina a sua volta l'autorità dei docenti, o richiedendo a questi una funzione di supplenza. I media sono l'ambiente (in)formativo in cui sono immersi gli adolescenti, in modi però che sfuggono spesso agli adulti. I media trasformano però la percezione della conoscenza: la dimensione discorsiva, lineare e narrativa della cultura scientifica consapevole, i tempi lenti della riflessione, sono indigesti per una mente abituata alla simultaneità delle immagini, alla rapidità e alla brevità dell'informazione. Per i gruppi sociali più deboli, che dispongono di meno capitale culturale, la "cultura" dei media rende incomprensibile i tempi lunghi e le forme di autodisciplina che richiede lo studio; il naturale egocentrismo di adolescenti cresciuti spesso al centro dell'attenzione familiare, pieni di risorse, si trova allo stretto nelle forme della didattica (che vedremo tra un attimo) caratteristiche della scuola italiana. I ragazzi dividono così il mondo in maniera manichea tra il fuori e il dentro: la vita è fuori (dalla scuola), la scuola va solo attraversata più o meno in apnea. Di qui l'importanza dei "gruppi dei pari", i gruppi di cui il ragazzo fa parte come membro alla pari (amici, compagni di scuola), e da cui ottiene il riconoscimento sociale. Questi gruppi sono quelli che determinano la dinamica dei rapporti in

classe. Se i gruppi, e i loro leader, sono ostili agli insegnanti, è finita, non è possibile ottenere la collaborazione della classe. Ma lo scollamento tra cultura sociale diffusa, mediata dalla comunicazione di massa, e cultura scolastica, a sua volta irrigidita e carica di limiti, come vedremo, nella maggior parte dei casi rende difficile l'alleanza tra i docenti e i ragazzi.

La rottura dell'equilibrio va vista anche dal lato della scuola. Se si vuole disinnescare la spirale per cui le famiglie si lamentano dei docenti e questi delle famiglie, la scuola deve fare una dura autocritica. In sintesi, accenno solo a due problemi: l'autoreferenzialità del sapere scolastico, e i limiti delle attuali forme della didattica nella scuola italiana. Per entrambi mi limito a parlare delle scuole superiori – e probabilmente dei licei, vista la mia posizione – e soprattutto della cultura umanistica.

Il sapere scolastico, attualmente, stanca anche chi lo trasmette, cioè gli insegnanti. Quale altra prova vogliamo del fatto che c'è qualcosa che non va? Nell'ambito umanistico l'impianto fortemente centrato su programmi rigidi e impostati storicamente, per ogni disciplina, rende tutto ormai pesante e ingestibile. La progressiva specializzazione disciplinare rende impossibile fare la storia della letteratura o la storia della filosofia con la disinvoltura di quando venivano ridotte a schemi semplici, radicati in forti impostazioni ideologiche, o filosofiche, o legate all'identità nazionale. Nessuno accetta più queste ingenuità. E allora queste "storie" (della filosofia, della letteratura, dell'arte) diventano enormi, impossibili da amministrare, proprio come i manuali che le reificano. Sul lato scientifico non ho le competenze per parlare; noto solo che la cultura scientifica continua a essere maltrattata nei licei e nelle scuole italiane, perché è l'ambito in cui i nostri studenti hanno più difficoltà.

Sul terreno delle forme della didattica si possono dire alcune cose più precise che, per quanto ne so, valgono per buona parte delle scuole superiori. La struttura fondamentale che domina quasi incontrastata è sempre quella fondata sull'abbinamento spiegazione-verifica: il docente spiega degli argomenti, con la lezione "frontale" (come viene chiamata in gergo), e poi verifica cosa gli studenti hanno appreso con interrogazioni e compiti in classe. Questa struttura sembra fatta apposta proprio per "lavorare in perdita". Tutto passa via, in questo tipo di lavoro, tutto si perde senza fermarsi né in oggetti né in rapporti sociali. La spiegazione rischia di trasformarsi in un monologo che per i migliori dei ragazzi è solo funzionale alla verifica, mentre per gli altri passa e basta. Anche nel primo caso non resta qualcosa di stabile nel mondo. Le verifiche, orali e scritte, non sono in nessun modo forme di oggettivazione (nel senso del "modello dell'artigiano") delle capacità degli studenti, perché sono uguali, anonime, frammentarie, e per le identità dei ragazzi assolutamente irrilevanti: per molti studenti andare male a una interrogazione non ha niente a che fare con la propria autostima, al massimo è un problema per la media scolastica.

Da queste difficoltà bisogna partire per pensare in modo diverso il compimento del lavoro dell'insegnante e degli allievi. Il primo terreno su cui muoversi, per arrestare questo dissanguamento, è quello delle forme della didattica. Bisogna pensare a nuove forme, in cui si trovi una stabilizzazione del lavoro che si fa, stabilizzazione che permetta di rendere permanente il frutto di questo lavoro, di trasmetterlo nel tempo e di collocarlo in una sfera pubblica accessibile a tutti.

Un primo terreno è quello delle "oggettivazioni" nel senso classico del "modello dell'artigiano".

Vediamo la cosa dal lato degli studenti. Le interrogazioni e le verifiche per gli studenti sono anonime. Inoltre in esse il loro rapporto con la materia da studiare è superficiale: si tratta solo di ricordare quello che il professore vuole sapere. Bisognerebbe invece fare in modo che gli studenti producano qualcosa in cui è in gioco la loro personalità. Già il solo fatto di presentare di fronte alla classe una relazione frutto di un lavoro di elaborazione personale, magari accompagnata da un documento visivo (powerpoint o altro), già questo permette allo studente di dire "questa è una cosa mia". Si tratta del modello più accessibile in questo senso: un testo con il proprio nome. Inoltre la presentazione pubblica mette in gioco la personalità dello studente molto più dell'interrogazione: perché deve "metterci la faccia", parlando di fronte alla classe, e perché deve tenere l'attenzione, spiegare, rispondere alle domande, ecc. In questa direzione altre oggettivazioni possono essere testi scritti: bisognerebbe abituarsi alla pratica di dare piccoli saggi da redigere, sulla base dello studio di testi.

Un secondo modo di salvare il lavoro dell'insegnante potrebbe essere riassunto dalla formula "portare in pubblico". Se il risultato del nostro lavoro sono relazioni sociali, queste possono esistere nella realtà solo se condivise in uno spazio pubblico. Paradossalmente, nonostante la sua natura di lavoro fondato su rapporti intersoggettivi, l'insegnamento oggi in Italia ha degli aspetti di esasperata privatizzazione. Tutto si conclude nel rapporto tra il docente e gli allievi; questo rapporto, che in sé sarebbe pubblico, dopo un po' diventa privato, perché la costanza del rapporto crea una familiarità per cui, in un certo senso, "tutto è permesso". Nessuno oltre agli studenti sa cosa diciamo a lezione; nessuno oltre noi conosce le vere capacità dei nostri studenti. Invece tanto i contenuti delle lezioni quanto quelli delle performance degli studenti potrebbero diventare pubblici. Per esempio promuovendo iniziative che abbiamo come obiettivo una uscita pubblica degli studenti stessi, come organizzare un dibattito pubblico, o delle loro lezioni, o altro. Questa "pubblicizzazione" dell'insegnamento dovrebbe assumere anche altri aspetti, come poter lavorare in classe con altri colleghi, e far lavorare i nostri studenti anche con altri colleghi.

Questi sono solo alcuni spunti. In generale bisogna pensare a forme della didattica che spingano tanto i docenti quanto gli studenti a sentire il processo educativo come qualcosa che gli appartiene, in cui entrambe le parti stanno costruendo un mondo comune. Per muoversi in questo senso è importante allentare la presa dei programmi ministeriali e i forti vincoli

imposti dai manuali. Si dovrebbe invece avere la possibilità di costruire insieme degli argomenti, degni di essere approfonditi, a partire anche dagli interessi propri del docente, e con una adesione libera da parte degli studenti. Da questo ultimo punto di vista, anche l'omogeneità del gruppo classe deve essere abbandonata; a certe iniziative non importa che tutti aderiscano, perché vincolati in quanto appartenenti alla classe, è sufficiente che partecipino quelli che sono interessati all'argomento. L'iniziativa può poi concludersi con una uscita pubblica, con un dossier, con documenti informatici e perché no anche con un libro. Tutto questo salva il tempo e le energie spese.

Guardando la cosa non dal punto di vista didattico, ma dal punto di vista professionale, il problema centrale è il riconoscimento sociale del lavoro degli insegnanti. Bisognerebbe muoversi in due direzioni. La prima è quella del curriculum e della carriera nel senso consueto. Il lavoro dell'insegnante deve essere anche appetibile, non è possibile pensare che venga svolto solo da chi "si sente la missione", o da chi semplicemente ama stare con i giovani. Deve essere una professione con una prospettiva di avanzamento, tale per cui i migliori non si sentano portati a cercare qualcos'altro dopo un certo periodo di insegnamento. Per questo è necessario pensare a una carriera per gli insegnanti, sulla base delle loro competenze. Questa carriera deve essere legata a un curriculum in cui conta il lavoro effettivamente svolto, cioè proprio il lavoro con gli studenti. Va evitata la tendenza a riconoscere solo quello che è facilmente oggettivabile dall'esterno (incarichi assunti nella scuola, ruoli di gestione, partecipazione a iniziative ministeriali, distacchi, ecc.), trascurando così il cuore della professione. Non avanzo qui nessuna proposta specifica, perché è un terreno particolarmente scivoloso, ma è evidente che una qualche forma di valutazione del lavoro di insegnamento deve essere trovata.

Sul piano della carriera, ovviamente c'è anche il problema delle retribuzioni. L'insegnamento, se svolto bene, richiede delle competenze di altissimo livello, molto complesse. Queste competenze non sono adeguatamente riconosciute dai livelli delle retribuzioni, e soprattutto dal fatto che queste crescono poco nel tempo, solo sulla base dell'anzianità di servizio e dei rinnovi contrattuali. La riflessione sul curriculum deve servire ad agganciare l'aumento delle retribuzioni al miglioramento del proprio lavoro, come opportunità aperta a tutti. Il consenso su questo punto tra gli insegnanti adesso è molto diffuso; il problema è solo trovare un sistema di valutazione e di carriera equo, senza cadere nella sterile contrapposizione tra merito e eguaglianza, come è accaduto spesso su questo tema. Una cosa molto importante è che ci siano dei meccanismi di carriera "ufficiali", pubblici, che eliminino gli effetti perversi delle "carriere informali" che comunque esistono, anche nella scuola. Sulla base di meccanismi informali, infatti, succede che insegnanti con più anni di insegnamento e con migliori capacità riescano a ottenere le sedi migliori, abbandonando le sedi più disagiate (per ragioni di estrazione sociale degli studenti o di collocazione urbana). Queste ultime, quindi, hanno sempre un personale più instabile e meno qualificato, mentre le sedi migliori (quelle che hanno già gli studenti migliori) hanno un personale più stabile e più qualificato. Se si pensa a una carriera formalmente riconosciuta, si può pensare anche, per esempio, di farla dipendere dal contributo che si dà al miglioramento di scuole con situazioni disagiate: con incentivi per chi decide di insegnare in quelle scuole e di risiederci più a lungo, con una accelerazione della carriera, ecc. Se non si interviene in questo senso rimarremo sempre nella situazione attuale: gli studenti peggiori hanno i professori peggiori o meno motivati o di passaggio, e gli studenti migliori continuano a godere del privilegio di avere l'élite del corpo docente italiano.

Mauro Piras (Relazione di sintesi del seminario dell'associazione "PROTEO fare e sapere)

FINESTRA SULL'EUROPA

Lo sappiamo da decenni: il mondo è ormai un "villaggio globale", percorribile in ogni direzione, non solo con velocissimi mezzi di trasporto delle persone e delle merci, ma anche grazie alle più evolute tecnologie informatiche e mediatiche, che trasportano e scambiano – in una rete mondiale dall'immenso e pervasivo potere – tutte le informazioni possibili. In quest'ultimo contesto, diventano cruciali non il loro controllo e la loro censura, ma il contrasto attivo di tutte le forme di monopolio dei mezzi di comunicazione, allo scopo di evitare che la loro concentrazione in un solo potere condizioni le menti, dirigendole verso un pensiero unico, candidato a farsi orientare da un unico padrone/dittatore.

Analogamente, diventa improponibile pensare a difese a oltranza di settorializzazioni municipalistiche dei beni e prodotti di consumo, che ormai sono esportabili e scambiabili in ogni regione del mondo. Anche in questo caso, occorre essere educati alla consapevolezza che gli individualismi, i protezionismi, gli steccati, quando non nascondono interessi di parte, sono comunque il segnale di un provincialismo che rischia di porre coloro che ne sono affetti nella

condizione di venire strumentalizzati da disegni di potere, di cui è sempre più difficile individuare la fonte e riconoscere le strategie.

Diventa perciò indispensabile acquisire e consolidare una mentalità internazionalista, inclusiva, democratica, che ci veda protagonisti consapevoli (e quindi "critici") della storia sociale, politica ed economica di questo inizio di terzo millennio, segnato dalla globalizzazione dei prodotti e dei mezzi di produzione e comunicazione. Il primo passo deve necessariamente condurci alla conquista di una mentalità che – superando l'ambito locale/nazionale - comprenda il più ampio contesto internazionale, rappresentato dal continente nel quale viviamo, insieme a milioni di nostri concittadini, portatori di storie, lingue, tradizioni, religioni tra loro differenti. Ma l'obiettivo è ancora più ambizioso: occorre, infatti, la consapevolezza che l'acquisizione di una mentalità europeista non è che una tappa verso la conquista di quella mentalità "mondialista", universale che Kant considerava fondamentale per la costruzione della pace perpetua.

Ovviamente, per raggiungere un simile obiettivo, è necessaria un'opera di lenta, continua, controllata "alfabetizzazione culturale", rispetto alla quale fondamentale diventa il ruolo che compete proprio alla scuola, unico nucleo formativo organico, soggetto a leggi e regole codificate e note a una collettività, formata da utenti che sono – in pari tempo – beneficiari del sistema e operatori professionali nel sistema. Solo la scuola può realizzare il disegno della formazione di una coscienza civica che contribuisca alla costruzione del futuro cittadino d'Europa, in vista della costruzione del cittadino del mondo.

Ma, come accade per qualsiasi processo di alfabetizzazione, occorre che il terreno cognitivo e metacognitivo di colui che apprende sia maturo per la comprensione: bisogna quindi misurarsi con le strutture di pensiero che, di fatto, possono ostacolare il processo di comprensione, sgombrando il terreno da incrostazioni pregiudiziali e cercando di fornire risposte comprensibili e soddisfacenti alle ricorrenti domande di senso e significato che si presentano durante il proprio processo di crescita e maturazione.

Dal lungo e complesso elenco di queste domande, è possibile stralciare alcune tematiche portanti, rispetto alle quali gli operatori della scuola di ogni ordine dovrebbero impegnare – e soprattutto approfondire - le proprie ricerche. Fra queste, limitiamoci soltanto ad accennare all'esigenza di conoscere:

1) la struttura politica, organizzativa e amministrativa su cui si fondano sia l'Unione Europea sia il Trattato che deve istituire la Costituzione europea;

2) la storia delle radici e delle motivazioni culturali, sociali, politiche da cui sono nate le grandi Federazioni nel mondo;

3) i problemi legati alla diversità di lingue, tradizioni, religioni nei diversi Paesi europei;

4) la compresenza/coesistenza di differenti modelli sociali (il welfare: occupazione, quiescenza, difese sindacali, sanità, casa, diritto di famiglia), culturali (scuola, università, ricerca, beni culturali e artistici), ecologico/ambientali (risorse energetiche, politica nucleare, territorio e calamità naturali, energie alternative.)...

Il tutto, all'interno di una perdurante mancanza di un'unica politica estera e di difesa europea, che – di fatto – rende l'Europa (che pure utilizza un'unica moneta forte) assai debole davanti ai problemi politici, economici e sociali che sconvolgono il mondo, dalla lontana Asia, fino alla vicinissima Africa.

Una frettolosa lettura degli argomenti qui sopra elencati potrebbe - forse - indurre a considerarli incongrui rispetto al tema posto alla base di questa terza Conferenza Regionale, ossia la centralità della figura docente nel processo di rinnovamento della nostra scuola.

Sembra, al contrario, evidente che proprio l'obiettivo di contribuire al rilancio di un sistema-scuola di qualità (dopo anni di velleitari, confusi e persino pericolosi tentativi di pseudo-riforma) possa essere raggiunto iniziando (ma non "concludendo") con il rilancio di una professionalità docente che ricorda a se stessa che ogni insegnante è - prima di tutto – un cittadino *fra* cittadini e che la sua essenziale responsabilità consiste nel portare TUTTI i propri allievi (a qualunque livello di età e/o di condizioni personali / sociali si trovino) a sentirsi e ad agire come cittadini *fra* cittadini.

Fondamentale – come ovvio – è quindi il rilancio di un serio dibattito sui temi della formazione, iniziale e in servizio, del docente, o della valutazione, o dell'organizzazione del lavoro all'interno del sistema-scuola, o – ancora - dell'interazione/integrazione tra sistema-scuola e territorio.

Ma - in ognuno di questi temi - esiste un riverbero di natura, per così dire, "politica", che richiama l'insegnante ad approfondire una competenza civica, spendibile coi propri allievi - quanto meno - con lo stesso impegno didattico dedicato alla ricerca disciplinare.

E' in quest'ottica e con questo scopo che - a partire da queste brevi note - il Forum Regionale per l'Educazione e la scuola intende mettere a disposizione degli utenti della scuola di ogni ordine e grado le esperienze, la documentazione professionale, le competenze acquisite nei gruppi di studio e ricerca facenti capo alle diverse associazioni componenti.

Mariangela Ranzini Colombo (AEDE)

Dati, fatti e comparazioni

Alcuni numeri della scuola italiana

600 mila
insegnanti di ruolo

90 mila
insegnanti impegnati
nel sostegno



160 mila
insegnanti precari

13 mila
insegnanti di religione

50 mila
insegnanti supplenti



217 mila personale amministrativo tecnico e ausiliario

5.400 tecnici e amministrativi mancanti

3.000 insegnanti non idonei all'insegnamento sistemati
ai loro posti

9.165 dirigenti scolastici



8 milioni
di studenti

La carenza di professori

L'Italia avrà presto un'emergenza insegnanti. Lo dice L'Europa che ha messo sotto la lente 27 Paesi UE nel rapporto 2012 sul settore dell'Istruzione. I Paesi dell'Unione soffrono quasi tutti di carenza di docenti, ma l'Italia è la più esposta avendo la percentuale più elevata (57,8%) di insegnanti ultracinquantenni nelle scuole superiori. Solo la Germania è messa altrettanto male con una percentuale di "ultracinquantenni" del 50%.

Inoltre occorre ricordare che la percentuale di insegnanti donne in Italia (87,9%) è molto elevata: Finlandia 69,6%, Regno Unito 69,1%, Francia 67,3%, Germania 66,7%, Spagna 63,3%.

Allo stesso tempo in Italia e in alcuni altri Paesi (Bulgaria, Austria, Bulgaria, Germania, Islanda e Spagna) il numero di insegnanti sotto i 30 anni è molto basso. In Italia è solo lo 0,5%, in Germania del 3,6% e gli altri citati tra il 5 e il 7%.

Con i clamorosi tagli di bilancio imposti dal precedente governo, il numero totale degli insegnanti italiani è sceso tra l'anno scolastico 2010/11 e quello 2011/2012, di 16.980 unità con un incremento, per fortuna contenuto (+ 0,1%) di alunni (+ 8.436 unità). Il risultato è che abbiamo meno classi e classi più affollate (da 21,28 a 21,45 alunni per classe), pur restando in linea con la media OCSE.

(fonte: Commissione UE "Key data on education 2012")

Il livello di istruzione e le scelte di governo sbagliate

Il numero dei giovani che possiede un diploma di secondaria superiore non è mai stato così alto in Italia (70,3 % dei giovani italiani tra i 25 e i 34 anni), ma la percentuale resta ancora parecchio al di sotto della media OCSE (81,5 %).

Un alunno su cinque (media in Europa) abbandona la scuola prima di aver terminato le scuole superiori. Il tasso di abbandono rilevato nel 2010/2011 va dal 2% della Corea al 58% in Turchia.

In Spagna, Grecia, Islanda e Portogallo è intorno al 25%. In Italia arriva al 30%.

Per contro gli studenti italiani beneficiano di tempi complessivi di istruzione più lunghi (8.316 ore contro 6.732 ore della media OCSE).

Purtroppo però resta ancora molto alta (20%) la percentuale degli italiani adulti (tra i 14 e i 65 anni) che non sanno (o non sanno più), né leggere, né scrivere. Come rileva Tullio De Mauro, ("Analfabeti d'Italia" in "www.idocentiscapigliati.com" 20.10.2011) le indagini internazionali dell'OCSE, condotte nel 2000 e nel 2005 su accurati campioni di popolazione in età lavorativa hanno testimoniato della persistenza in tutti i Paesi di forti sacche di popolazione a rischio di analfabetismo. Ma l'Italia, fra tutti, ha prodotto risultati molto negativi, tanto che solo lo Stato del Nuevo Leon, in Messico, ha risultati peggiori. D'altra parte va anche rilevato che, salvo lodevoli eccezioni regionali, l'educazione degli adulti e l'educazione "permanente" in Italia, è carente, se non del tutto assente.

In effetti la percentuale del Prodotto Interno Lordo destinata, in Italia, all'istruzione è una delle più basse di tutti Paesi OCSE tra i quali occupa solo il 29° posto con un impegno pari al 4,8 % contro una media OCSE pari al 6,1.

Le politiche scolastiche degli ultimi anni hanno sicuramente peggiorato le condizioni della scuola italiana.

Nonostante una media di alunni per classe simile a quella europea, in Italia le cosiddette "classi/pollai" (cioè con oltre 30 alunni) sono circa 2.000, concentrate soprattutto nelle città del Nord. D'altra parte, per risparmiare (?), si vorrebbe eliminare buona parte delle classi con meno di 12 studenti, eliminando l'unica risorsa istituzionale culturale e educativa nei paesini di molte zone montane del Paese.

Uno dei fiori all'occhiello della scuola elementare italiana, il cosiddetto Tempo Pieno, 40 ore settimanali con due maestre e 4 ore di compresenza, è stato stravolto, costringendo le scuole ad organizzare il tempo scuola con 4 o 5 insegnanti che si alternano, trasformando il tempo/scuola in una sorta di "spezzatino" privo di unitarietà progettuale educativa e didattica.

Alcune voci di spesa annuale del MIUR per la scuola

120 milioni di Euro	stanziati per il funzionamento ordinario delle scuole
944 milioni di Euro	per la costruzione e la messa in sicurezza delle scuole
24.830 milioni di Euro	per gli stipendi degli insegnanti
763 milioni di Euro	per gli stipendi dei dirigenti scolastici
4.914 milioni di Euro	per gli stipendi del personale amministrativo, tecnico e ausiliario

(fonte: Relazione Corte dei Conti, 2012)

La scuola piemontese in Italia

Pare che il Piemonte abbia il miglior sistema scolastico d'Italia. Almeno secondo il Rapporto 2012 sulla qualità della scuola italiana redatto dalla rivista specializzata *"TuttoScuola"*. Quattro anni fa era classificato al quarto posto.

Novantasei i parametri presi in considerazione dalla Ricerca, articolati in *quattro macroaree* funzionali: **Strutture e Risorse** (edilizia e spese per l'istruzione), **Organizzazione e servizi di supporto alle scuole** (mense, tempo scuola, spese per libri, trasporti, ecc), **Personale scolastico** (condizioni di lavoro, assenteismo, precariato, mobilità, ecc); **Risultati scolastici complessivi** (dispersione, diplomati, livelli di apprendimento, ecc.)

Una valutazione ad ampio raggio che ha fatto schizzare il Piemonte e le sue province (Biella è prima e Torino è seconda) ai vertici della graduatoria.

Macroaree (parametri e funzioni)	Posizioni di classifica	Elementi di eccellenza o di debolezza
Strutture e Risorse	Torino al 1° posto; Biella al 4°.	Ottima la spesa degli enti locali; a Torino l'80% delle scuole non ha barriere architettoniche. Il 54% degli edifici scolastici è in regola per agibilità e certificazione antincendio.
Organizzazione e servizi di supporto alle scuole	V. C. Ossola al 1° posto; Biella al 3°; Torino al 6°.	Il Piemonte stravince per la qualità di molti servizi di sostegno dell'attività didattica : (mense, laboratori, attività integrative). Per copertura delle mense scolastiche è seconda solo alla Liguria.
Personale	Piemonte al 1° posto su quasi tutti i parametri di riferimento.	Cinque province (CN, VC, NO, AT, AL) tra le prime dieci per il basso assenteismo del personale; condizioni del personale complessivamente positive (nonostante anzianità e precariato abbastanza presenti).
Risultati scolastici	Il Piemonte è solo all'undicesimo posto.	Molta dispersione scolastica (tipica di tutte le regioni del Nord Ovest). Non elevate le percentuali dei promossi, e dei diplomati. Ritardi anche nella informatizzazione delle scuole. I dati OCSE Pisa confermano che i livelli di apprendimento degli allievi piemontesi sono appena nella media nazionale.

La grande novità del 2° Rapporto di *"TuttoScuola"* è il netto miglioramento delle scuole del Sud ed Isole. Molti ritardi ancora per edifici e strutture didattiche, ma miglioramenti negli altri settori. Restano, in tutte le regioni del Sud, altissimi gli indici di dispersione e abbandono. Nella fascia d'età compresa tra i 14 e i 18 anni, dicono le stime di *"TuttoScuola"*, oltre 190.000 studenti lasciano la scuola. 70 mila vengono recuperati dalle scuole non statali e dai corsi professionali. Ma 120 mila non faranno mai più ritorno in classe.

(fonte "La Stampa" 06.05.2011)

La scuola nel mondo... e il mondo dentro la scuola

Come la scuola s'interroga sui cambiamenti in atto?

Educare al futuro è una delle grandi sfide che interessano i sistemi di istruzione, soprattutto se si organizza il ragionamento allargandolo ai cambiamenti veloci ed incerti della crisi economica e di quella ecologica e se si analizzano le modalità di apprendimento sempre più spesso esterne alla scuola e caratterizzate da linguaggi molto diversi da quelli del passato.

Si tratta di ripensare l'organizzazione dell'apprendere, dentro e fuori scuola e di chiedersi quali sono le risposte alle nuove domande educative in un mondo sempre più interdipendente.

La scuola evidenzia precocemente certe evoluzioni della società grazie alla sua natura anticipatrice data dal fatto che si occupa di nuove generazioni. Perciò stare nella scuola è un'occasione per poter vedere alcune dinamiche agli albori o durante il loro sviluppo.

Nei nostri focus group e colloqui abbiamo incontrato insegnanti, educatori, genitori e studenti e abbiamo chiesto loro di raccontare visioni e percezioni, riflessioni e proposte intorno ai seguenti due aspetti:

- Quali sono i cambiamenti del nostro mondo che hanno influito più direttamente nel contesto scolastico.
- Come è possibile cambiare la scuola di fronte ad un mondo in continua evoluzione.

"...Non possiamo – non dobbiamo – più pensare alla scuola in cui noi adulti ci siamo formati, ma a una scuola affatto diversa (ovvero una scuola per una generazione che vivrà in un mondo, fisico e cognitivo, completamente diverso). Una scuola che, per parafrasare Rodari, non è per i «ragazzi d'oggi, internauti di domani», ma per «i ragazzi d'oggi, internauti d'oggi»." [Pietro Greco "La sfida della rivoluzione digitale"]

Ci siamo resi conto incontrando chi nella scuola lavora (insegnanti ed educatori), chi nella scuola cresce (studenti) e chi la osserva da vicino (genitori) che può essere molto utile, per continuare il lavoro educativo, trovare uno spazio per parlare dell'impatto delle nuove tecnologie, dei cambiamenti sul piano relazionale tra adulti e bambini/adolescenti/giovani, del rapporto tra insegnanti e genitori. Sarebbe utile confrontarsi su questioni non solo strettamente scolastiche ma sociali, che riguardano il mondo in cui viviamo, che irrompono nelle nostre vite, come per esempio sulle situazioni di difficoltà che impone la crisi, le migrazioni, il consumismo, il mondo delle immagini, il superamento dei limiti. Nei nostri focus abbiamo incontrato il bisogno di confronto nella ricchezza della diversità dei punti di vista e il desiderio di poter continuare a trovare l'opportunità del ragionamento in gruppo con tutti quelli che si avvicinano alla scuola.

Il mondo intorno a noi e dentro e intorno alla scuola cambia

Per gli studenti il mondo è in una fase di notevole rinnovamento, è visto come "molto vario" ed è rivolto al progresso, per esempio, in medicina o in tutto ciò che porta benefici alla salute. Mette però paura l'estrema "incertezza, il fatto che sia un mondo ingannevole, pieno di ingiustizia e precarietà (precarietà è la parola chiave della crisi per i ragazzi), che sia un mondo di interessi, dove le persone si muovono per la propria convenienza."

"A scuola c'è incertezza, disorganizzazione, menefreghismo. Innanzitutto da parte del preside e poi di molti prof. I veri prof. sono quelli che si impegnano, anche fuori dell'ambito scolastico. Sono quelli che ti spingono di più a credere in te stesso. Gli altri sono categorici, distaccati, sono quelli che quando finisce l'orario di scuola vanno a casa e non ci pensano più. Ma dipende anche molto dalla materia e dalle competenze. Soprattutto dipende dalla persona e dalla sua capacità di relazione. Prima di insegnare a noi devono riuscire a relazionarsi con noi, sapere co-mu-ni-ca-re. Non possono dire 'zitti e basta'. Loro fanno le domande, ma quando le domande le fai tu a loro, non ti rispondono. Poi invece ci sono professori stupendi, che quello che ti dicono una volta non te lo scordi mai."

Parlando con gli insegnanti si percepisce la difficoltà di proiettarsi in un futuro "che rischia di sfuggirci, che forse non ci appartiene già più." Sembra che la maggioranza delle persone sia ancorata a vecchi schemi, non riesca a stare al passo con i cambiamenti che il mondo presenta. Molti insegnanti "hanno ancora la visione della scuola come un luogo dove si trasmettono saperi, e chi non sta al passo è fuori. Invece la scuola è il luogo dove insegnare soprattutto la capacità di aprire la mente, imparare a relazionarsi con persone provenienti da altre culture, con bisogni diversi dai nostri, imparare le modalità per muoversi nel mondo perché la tecnologia, le relazioni, il lavoro, i flussi migratori stanno già cambiando il presente. I docenti dovrebbero imparare ad accettare i cambiamenti in fretta, anche in ambito lavorativo."

Data la velocità, il ritmo sostenuto e la diversità dei cambiamenti in atto su tutti i fronti, è quasi impossibile determinare oggi quali saranno le competenze che potranno tornare utili nel prossimo cinquantennio. Gli educatori che hanno partecipato agli incontri e alle interviste, dato il loro continuo lavoro con moltissime scuole diverse durante l'anno, osservano che nella formazione di bambini e ragazzi è importante privilegiare le capacità relazionali e lo sviluppo della creatività, la curiosità del sapere e la flessibilità mentale.

Ad esempio un educatore cita Ken Robinson "Se pensiamo alla storia dell'umanità come a un qualche cosa che sia sintetizzabile in un minuto, teniamo presente che per circa 50 secondi non ci sono stati cambiamenti significativi, 8 secondi fa è stata inventata la macchina, 5 secondi fa l'aereo, 2 secondi fa internet e, in questo momento il social network e l'ipad". E continua sostenendo che nessuno di noi sa quali saranno le competenze che potranno tornare utili nel prossimo cinquantennio. Quello che è sicuro è che un sistema scolastico pensato per la società industriale non può essere valido anche per questa società. Le capacità che adesso vanno assolutamente privilegiate sono tutte quelle che rendono il nostro cervello il più flessibile possibile perciò va sviluppata la creatività, la curiosità del sapere e la flessibilità mentale.

Tra cambiamenti e resistenze

Parlando di trasformazioni veloci e resistenze ai cambiamenti abbiamo chiesto ad alcune insegnanti come ci si prepara nella scuola per dare risposta a queste mutazioni. Una professoressa spiega che nella sua scuola qualcuno tenta di fare qualcosa, ma le sue preoccupazioni sono diverse: *"come stare al passo con i cambiamenti senza distruggere gli aspetti umani? Le difficoltà sono evidenti negli apprendimenti dei giovani, che non sono più abituati ad approfondire, studiano per schemi veloci e ciò ha tolto loro la capacità di ragionare sulle questioni e di chiedersi il perché delle cose"; le relazioni con i genitori non sono facili perché si rendono conto dei cambiamenti a cui si sta andando incontro ma, presi da pressioni e apprensioni nei confronti dei loro figli, non permettono loro di sbagliare e di scegliere da soli*".

La preoccupazione che emerge di più tra gli educatori è che tra tutti i soggetti implicati, gli insegnanti sembrano quelli meno preparati al cambiamento. Da più parti, tra chi lavora a fianco della scuola, si evidenziano alcune criticità tra cui la netta diminuzione dell'investimento in corsi di formazione, la forte demotivazione forse legata a una percezione del cambiamento delle condizioni del lavoro scolastico, la difesa o arroccamento conseguente all'appello alla resistenza delle lotte contro l'ultima riforma scolastica. *"Salvo rarissimi casi, la maggior parte dei docenti resta ancorata ad una dimensione del sapere in molti casi anacronistica e a metodologie didattiche che rischiano di diventare inefficaci*".

Gli educatori rilevano che i valori dei ragazzi attuali sono spesso legati al denaro e alle soddisfazioni personali. Sono immersi in contesti mediatici in cui è di norma urlarsi addosso senza ascoltarsi l'un l'altro e che promuovono la logica dell'egoismo. Ma in realtà sono pervasi da un senso di insicurezza generale. Un'educatrice commenta: *"Sono in fase di cambiamento le relazioni tra le persone, tra pari e tra persone di diverse età. Questi cambiamenti dimostrano che c'è insicurezza nei rapporti, ma anche ricerca di consenso e continuo sostegno. Nelle nuove esperienze si cerca l'accettazione da parte dell'altro, che non sempre avviene. (...) Bisognerebbe lavorare molto sulla gestione del gruppo, sulle motivazioni e imparare a riflettere insieme arrivando a delle soluzioni condivise. Per il futuro ci potrebbe essere più accoglienza reciproca. Bisognerebbe imparare a gestire i conflitti e vederli anche come una risorsa per superare le diversità. Bisognerebbe sentirsi parte di un gruppo, infatti essere accettato è un presupposto fondamentale per lavorare insieme: insegnanti, studenti e famiglie*".

Ci si chiede, o meglio, si ha la preoccupazione che in molti ambiti scolastici non si stia affrontando il problema? Chi lavora con la scuola ma non dentro la scuola ha l'impressione che sarebbe utile proporre strategie educative calate in modo più aderente alle esigenze educative dei giovani?

"In effetti, alcuni professori lavorano molto sul confronto con gli studenti, sui metodi di lavoro differenti da quelli strettamente scolastici, sulla condivisione di problemi e sulla gestione di conflitti. Altri vedono questi stessi elementi (in particolare i conflitti e le diversità) solo come elementi negativi".

Ragazzi e ragazze fanno notare che la maggioranza dei loro professori sono molto legati ai vecchi sistemi di insegnamento e un'insegnante sostiene: *"il libro di testo tradizionale è condannato a morte, sarà prossimamente sostituito dal libro digitale: da tempo il libro di testo non è più il primo strumento di apprendimento, i suoi rivali principali sono TV e computer*".

Probabilmente, aldilà dello strumento in sé, vecchio, nuovo, super tecnologico, quel che conta è l'incontro. L'incontro tra il libro e il ragazzo, tra l'insegnante e il ragazzo. Carla Melazzini ce lo dice in tanti modi, tutti commoventi ma soprattutto senza indulgenza:

"Anni fa lessi in una classe le prime righe della Metamorfosi di Kafka.[poi fece delle domande e ne parlarono...]. Il giorno dopo ero in biblioteca, si affaccia Gianni, il più piccolo e brutto della classe, chiedendo timidamente: Professorè, lo tenete qui il libro dello scarafone? [...] Non so se nella sua potente metafora Kafka avesse incluso le emozioni di un adolescente che si sente orribile e schifato da tutti; [...]. Non so se Gianni sia poi diventato un lettore, ma l'incontro con quel libro resta un'esperienza della sua vita. Uno dei compiti più importanti di noi insegnanti è di offrirci come mediatori di questi incontri. [...] Se il significato, per essere tale, non può essere imposto ma deve essere condiviso da insegnante e alunno, ne deriva il corollario della reciprocità, nella relazione personale come nella didattica: che significa accogliere

i silenzi, i veti, ma anche gli indizi, i suggerimenti, gli orientamenti da parte degli alunni, pena la perdita, appunto, della significanza. E quanto ha da imparare un insegnante da questo gioco di restituzione reciproca di significati!" [Insegnare al principe di Danimarca, pp. 74-77]

Forse, per mettere a fuoco il punto, basterebbe questa frase di una studentessa: "I più giovani – ma giovani mentalmente, non è una questione di età – sono meglio, sembra che si rinnovino di più ..." "A noi non interessa quello che sa l'insegnante, ma se riesce a farmi capire".

Collegare la Scuola con il Mondo

Uno dei cambiamenti più significativi che i ragazzi di una quinta di un ITIS percepiscono in questo periodo è senz'altro la crisi economica che sta cambiando il mondo. Gli studenti sentono che è indispensabile capire bene che cosa succede intorno a loro, le cause e gli effetti degli eventi che modificano la vita di ciascuno. Credono che la scuola sia il luogo in cui si dovrebbe parlare dell'attualità. Non sempre però gli insegnanti sono riconosciuti come persone capaci di affrontare questi temi e di aiutare i giovani ad approfondire le questioni che coinvolgono il mondo e quindi loro stessi. I giovani sostengono che il problema talvolta è determinato dall'incompetenza dei docenti, talvolta dalla mancanza di passione per il loro mestiere. Pensano che difficilmente la scuola sia in grado di formare uno spirito critico nei ragazzi che possa aiutarli ad avere delle opinioni e che raramente riesca a costruire un collegamento tra ciò che accade a scuola e ciò che si vive al di fuori.

Gli studenti credono che la scuola fornisca competenze e conoscenze il più delle volte inutili alla vita che c'è al di fuori di quelle quattro mura perché, secondo loro, la scuola non insegna a vivere. La scuola è vista come un luogo che non interferisce nelle dinamiche personali perché "...i professori si fanno i fatti loro" invece di intervenire creando una relazione con i giovani, perché punisce inutilmente con sanzioni e sospensioni inefficaci, perché non responsabilizza gli studenti più grandi verso i più piccoli.

Non vedono la carriera scolastica legata al lavoro, in pochi intendono proseguire la propria formazione all'università ritenendola a volte addirittura un handicap per la ricerca di un lavoro.

Desideri Aspettative Prospettive

Per i ragazzi di una prima di un istituto tecnico l'ingresso nella scuola superiore ha portato alla consapevolezza di un grosso cambiamento. La maggiore libertà a loro concessa, sia a scuola che in famiglia, è una questione che balza all'occhio in maniera evidente. Il nuovo ambiente scolastico si presenta con meno controlli o divieti. Nel rapporto con i professori i ragazzi vengono considerati più "adulti" e il dialogo è meno sbilanciato. Gli insegnanti nel primo anno, si dimostrano disponibili in questa fase di cambiamento, per esempio, mostrando più comprensione e disponibilità ad insegnare un nuovo metodo di studio, aiutando ad affrontare le nuove materie più difficili, organizzando corsi di recupero. "Ci hanno aiutato a non perderci".

Nel contempo gli studenti si sentono chiamati ad una maggiore responsabilità. "Adesso bisogna sapersi gestire" dicono i ragazzi, poiché cresce la consapevolezza che il successo o l'insuccesso scolastico dipende molto da loro. Le aspettative riguardano per lo più la possibilità di trovare un lavoro che vedono, ancora oggi, legato strettamente al percorso di studi: "La scuola per me è un diritto e mi serve per trovare un lavoro". Dalla scuola ci si aspetta inoltre di conoscere persone diverse, stringere legami significativi con compagni e docenti, imparare cose nuove, essere promossi possibilmente senza debiti.

Di fronte ai cambiamenti in atto come cambia (e come pensiamo che cambierà) il lavoro educativo degli insegnanti? Come ci muoviamo oggi per non dare risposte tardive, come ci muoviamo oggi per non trovarci senza strumenti domani? Invece che "parlare" noi di questa prospettiva, ci sembra più utile dare parola alle esperienze, a chi sta costruendo sinergia tra il dentro e il fuori della scuola.

C'è un movimento in atto, come emerge dall'articolo "L'innovazione sale in cattedra, così la creatività batte la crisi" di Maria Novella De Luca a proposito dell'inchiesta che mette in luce come l'istruzione pubblica prova a reinventarsi:

"Dalle elementari alle medie, progetti che puntano sull'innovazione: c'è chi si autoproduce i libri, chi offre coach ai professori e chi alfabetizza anche i genitori. Il movimento è sotterraneo, carsico, indipendente, refrattario alla burocrazia e spesso anche alle luci troppo forti. È fatto di professori, maestri, ragazzi, presidi, genitori. Batte nel cuore profondo della scuola, quella che resiste, quella che prova a ritrovarsi, come se arrivati all'anno zero (zero fondi, zero prospettive, zero motivazione), da una rete diffusa di realtà piccole e grandi, primarie, secondarie, licei, istituti tecnici, stesse emergendo una reazione dinamica, vitale, magari imperfetta ma autentica."

A Torino, in un prestigioso liceo, un insegnante racconta la sua "battaglia" che porta avanti da 20 anni per realizzare la sua visione "utopistica" della scuola: una scuola inclusiva per creare la ricchezza dello scambio con il diverso e contribuire all'integrazione sociale; una scuola tecnologicamente attrezzata per fare entrare il mondo nella scuola e aumentare interesse, motivazione, partecipazione; una scuola che trasmette curiosità, emozioni, passioni, proiettata verso il futuro ma che sappia anche riciclare il pezzo migliore del suo passato; una scuola che sa modernizzarsi realmente e non

facendo un veloce e pessimo “copia e incolla” da altri sistemi scolastici. Organizza e accompagna gruppi di studenti all'estero e l'anno scorso ha creato uno scambio virtuale tra la sua classe ed una in Croazia attraverso Skype, ed è stato un successo. Ha organizzato un progetto “dislessia” in collaborazione con l'ANPE: fatto di incontri e sportelli, aperto a tutti i docenti e genitori interessati sul territorio del Piemonte, al quale si sono già iscritti in 100.

Non conosciamo con certezza le competenze che serviranno fra cinquant'anni, ma da più parti emerge la necessità dell'incontro. Le persone con cui ci siamo rapportati in questo percorso, studenti, insegnanti, genitori, educatori s'inferrogano ed esprimono desideri. Ma soprattutto pensieri e criticità che ci permettono di comprendere sempre di più l'importanza di un dialogo continuo tra le diverse parti della società che vivono dentro la scuola e a contatto con essa.

Liliana Carrillo (Pracatinat), Magda Ferraris (Cidi), Erica Inzerillo e Mauro Maggi (Gruppo Abele)

LE ASSOCIAZIONI PROFESSIONALI DEGLI INSEGNANTI ADERENTI A FORUM REGIONALE PER L'EDUCAZIONE E LA SCUOLA DEL PIEMONTE.

AEDE (Associazione Europea degli Insegnanti)	www.aede.it/italia/
AIMC (Associazione Italiana Maestri Cattolici)	www.aimcpiemonte.it/
AMNT (Associazione Magistrale Niccolò Tommaseo)	www.associazionetommaseo.it/
ANDIS (Associazione Nazionale Dirigenti Scolastici)	www.andispiemonte.it/
ANISN (Associazione Nazionale Insegnanti di Scienze Naturali)	www.anisn.it/piemonte
ASAPI (Associazione Scuole Autonome Piemonte)	www.asapi.dreamhosters.com/s10/
CIDI (Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti)	www.ciditorino.org/
FNISM (Federazione Nazionale Insegnanti)	www.fnism-torino.it/public/FnismMain.aspx
LA CASA DEGLI INSEGNANTI	www.lacasadegliinsegnanti.it/PORTALE/
LEGAMBIENTE Scuola e Formazione	www.legambientepiemonte.it/scuola.htm
LEND (Lingua e Nuova Didattica)	www.lend.it/home-page-gruppi/piemonte/torino.html
MCE (Movimento di Cooperazione Educativa)	nuke.mcetorino.it/
PROTEO/Fare Sapere	www.proteofaresapere.it/
UCIIM (Unione Cattolica Insegnanti)	www.uciimtorino.it



Per costruire un progetto di scuola che aiuti la rinascita del paese: cominciamo dal ruolo strategico degli insegnanti

TERZA CONFERENZA REGIONALE
DELLA SCUOLA

Torino 12, 13 ottobre 2012

Con il patrocinio di