

LA FORMAZIONE NELLA SCUOLA DEL FUTURO: QUALI CAMBIAMENTI

ROMA 10 MAGGIO 2022

CONVEGNO DIRIGENTI SCOLASTICI

Formazione e dirigenza saranno le due direttrici lungo le quali cercherò di apportare un contributo alla discussione. La figura del dirigente scolastico come anche le prospettive dell'autonomia delineati nelle sessioni di ieri, sono fortemente connessi con il tema della formazione specie per l'attivazione e promozione di processi decisionali di tipo collegiale in grado di valorizzare l'autonomia stessa delle scuole. Scuole che debbono dare un contributo decisivo verso il miglioramento dei risultati di apprendimento non sempre adeguati e spesso caratterizzati da diseguaglianze anche crescenti. Perché si interrompa quel corto circuito che vede la scuola promotrice di uguaglianza ma ancora e troppo spesso solo in grado di fotografare le disparità, a volte di replicarle, in pochi casi di arginarle. E per non cadere nella retorica, anche in una certa retorica istituzionale, voglio chiarire che sarebbe un errore e una semplificazione pensare che la scuola da sola abbia la capacità di cancellare le iniquità presenti nella società. Ma certamente il sistema di istruzione e formazione e le scuole debbono poter incidere su quelle diseguaglianze facendo ciò che è proprio delle istituzioni scolastiche: dare risposte ai problemi e alla emergenza educativa. Perché è il suo mandato costituzionale.

Premessa

Quando si parla di formazione in ambito scolastico sono **indispensabili alcune premesse**. Una di queste è lo stretto legame della formazione con lo sviluppo della **professionalità docente**. In sostanza nella delicata fase attuale, dovremmo porci delle domande iniziali e fondative: che tipo di docente vogliamo (perché quale scuola lo sappiamo, la scuola dell'autonomia)? Che tipo di formazione è necessaria per costruire quel percorso di crescita professionale? Quali sono i percorsi che possono cambiare lo sviluppo professionale dei docenti in una società in incessante trasformazione? Quali sono le ricadute della complessità del reale sulla complessità dell'essere docente? Come si supportano le competenze degli insegnanti perché possano governare la complessità? Domande che purtroppo né la politica né l'amministrazione si è posto negli anni, e quand'anche le domande se le sono fatte e le hanno date altri soggetti (per esempio in ambito accademico o nelle associazioni professionali) le risposte da parte del decisore sono state imprecise, se non assenti, con qualche balzo in avanti in certi anni e, oggi, con diversi passi indietro. Dobbiamo avere la consapevolezza che il tema della formazione oggi rappresenta una di quelle questioni che non è più possibile rimandare se davvero e finalmente vogliamo una scuola democratica ed inserirci a pieno titolo nel dibattito internazionale dal quale, per la verità, da qualche tempo, siamo rimasti distanti. L'urgenza del decreto legge 36/2022 certamente parte da questa premessa ma non riesce a dare quelle risposte di cui si abbiamo bisogno.

La prenderò un po' alla lontana perché, le similitudini con un passato neanche troppo recente, sono davvero significative e sorprendenti soprattutto perché le stagioni passate non hanno mostrato sempre piena consapevolezza dell'urgenza. E anche perché da quella esatta stagione, gli anni '90 del secolo scorso, comincia un periodo di breve ascesa verso la società della conoscenza. Ascesa che poi deflette velocemente verso la situazione attuale. Oggi e da tempo la formazione, anche in modo magniloquente e retorico, in tutti gli ambienti e in tutti i documenti istituzionali, è definita come **leva strategica del**

cambiamento. Questa espressione è vecchia e parte dalle strategie di Lisbona del 2000 se non dal lontano Piano Delors. **Era il 1993. Sono passati trent'anni.** La leva, la bussola sono metafore suggestive ma che non ci hanno guidato a capire l'esatta direzione in cui bisognava marciare. Almeno in Italia. Al tempo del piano Delors l'allora crisi economica attanagliava l'Europa insieme alla crescente disoccupazione, i problemi sociali, l'ondata di euroscetticismo sulla possibilità di realizzare l'Unione politica dopo Maastrich. Poi sappiamo come è andata. Ovvero un'Europa fragile. Sembra, quella appena descritta, la fotografia della realtà attuale. Allora come ora, e oggi dopo più due anni di pandemia e una guerra in corso in Europa, si era prodotto un certo disorientamento. Si chiedeva al mondo dell'educazione e della formazione di cambiare. La prospettiva era delineata nel Libro Bianco di Delors e poi a seguire con la strategia di Lisbona: si aveva la fiducia pervasiva di poter realizzare un nuovo modello di società. Si stava dando un'importanza centrale al problema educativo e formativo. **Centralità che è rimasta nella ormai famosa definizione di società della conoscenza.** La rotta era chiaramente indicata nella **educazione permanente** che avrebbe dovuto offrire la soluzione ai problemi cronici di arretratezza, la **bussola per orientarsi in un mondo complesso** e lo strumento decisivo per consentire alle persone di trovare la propria strada. Questo non è successo. Soprattutto in Italia. L'indagine OCSE_Talis già nel lontano 2013 metteva in luce le troppe criticità dei programmi di sviluppo professionale degli insegnanti in Italia con un tasso di partecipazione tra i più bassi in Europa e soprattutto definendo come insoddisfacenti e scadenti le politiche di sostegno organizzativo ed economico ai programmi di formazione. Non molto è cambiato se non addirittura peggiorato in ragione di un significativo ripensamento nel tempo, per esempio, delle modalità della formazione in ingresso dei docenti di cui parlerò in seguito. E questo sempre perché non ci si è posti le domande giuste. Ma si è rincorso un modello distante, inteso come adempimento, poco organico e non focalizzato sulle vere criticità e troppo spesso si è dato credito e si continua a dare a "esperti" provenienti da tutt'altro mondo di quello della ricerca pedagogica e didattica. La mancanza di organicità, dovuta anche ad una certa instabilità politica (13 ministri dal 1990 anno in cui era ministro dell'Istruzione proprio Mattarella), continua a marcare il nostro tempo. Tanti governi e relativi ministri hanno caratterizzato l'agire politico con numerose riforme o tentativi di riforma solo che nessuna di queste è andata nella direzione auspicata. E' rimasta solo la consapevolezza, scritta su tutti i documenti, che la formazione è di fondamentale importanza per l'adeguamento del sistema di istruzione. Non è esistita e non esiste una idea organica e di ampia prospettiva che riguardi la formazione nel suo insieme sia in ingresso sia in servizio del **personale scolastico**. Neanche, al di là delle intenzioni, del recente decreto legge 36 sul reclutamento e formazione (non mi riesce di chiamarla riforma perché non ne ha la portata e sistematicità). E voglio sottolineare "personale scolastico" perché, e questa è un'ulteriore e grave mancanza della formazione istituzionale, **la focalizzazione sui soli docenti è sbagliata, riduttiva** e poco attinente a quell'ambiente di apprendimento speciale che è la comunità educante dove tutti concorrono all'acquisizione di competenze e abilità che servono per sviluppare la persona capace di esercitare i diritti costituzionali. Voglio citare solo un esempio che a mio avviso è molto significativo rispetto all'approccio poco sistemico e un po' semplicistico della formazione ministeriale. E cito proprio il caso del personale Ata per anni trascurato specie sul versante della formazione. Faccio riferimento alla formazione per i Dsga neo assunti, in servizio e per gli amministrativi. Salutata finalmente con favore questa recentissima proposta è stata decisamente tardiva (partita ad aprile) con un numero di ore insufficiente (25 ore fino a settembre) svolta da esperti che non hanno quelle caratteristiche che servono a descrivere la varietà delle attività del direttore dei servizi nell'ambito di un sistema articolato come quello della scuola. Una formazione tutta sbilanciata sul versante tecnico, anche laddove si indicano i laboratori, senza approfondimenti e senza un reale accompagnamento alla professione e senza soprattutto quella idea di pratiche collaborative,

di promozione e valorizzazione del personale ATA. E il dirigente scolastico sa bene cosa significhi un Dsga, una segretaria, un personale tecnico e ausiliario che non abbiano un tale approccio alle questioni. Questo riferimento ad una formazione/adempimento, ovvero il trend da molti anni a questa parte, è utile per capire lo schema un po' distopico da cui parte l'idea di formazione concepita dall'amministrazione. Anche nel momento in cui sembrava che fosse stato delineato uno spazio per la formazione in servizio e mi riferisco alla legge 107/2015 e al successivo piano triennale di formazione delle scuole. L'attività di formazione in servizio ha sempre risentito di una visione centralistica, non sistematica che non è stata superata dalla scelta di finanziare le scuole polo. Una formazione generica senza un orizzonte ampio che replica di fatto la formazione/adempimento. Manca infatti la consapevolezza che l'aggiornamento deve essere riferito al consolidamento del profilo professionale. Deve invece essere sostenuto il percorso della comunità di pratiche professionali ovvero luogo della condivisione delle conoscenze e delle competenze. Il ruolo professionale del docente e del personale scolastico in genere all'interno della comunità di pratiche si sviluppa in un processo di costruzione in situazione, in contesto di azione come quello della co-formazione e co-progettazione a partire da strumenti di analisi condivisi. La costruzione di una comunità di pratiche riflette la necessità di presidiare i luoghi formali della co-progettazione e co-formazione che dovrebbero contribuire anche al superamento di quella visione ancora troppo individualistica, specie nella secondaria, dell'insegnamento per favorire cooperazione e sinergia.

Alle criticità rilevate in precedenza si è avviata di contro nel tempo una intensa attività di riflessione ed elaborazione nel mondo accademico e non solo sulla formazione in genere e sulla formazione iniziale degli insegnanti. Dalle analisi effettuate a livello europeo e una relativamente recente del 2017, pubblicata nel 2018 da Eurydice3 (*Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support- Carriere di insegnamento in Europa: accesso, progresso e supporto*) la figura dell'insegnante viene individuata come asse portante per le sfide non solo educative ma anche sociali ed economiche. Paesi diversi dal nostro, più avanti sotto il profilo sociale ed economico, hanno perseguito meglio ciò che era stato auspicato nel 2000 nella Strategia di Lisbona, ovvero il forte legame tra sviluppo economico, sociale e progresso democratico. Noi no. E gli esiti, solo avendo a riferimento la dispersione e l'abbandono scolastico sono tristemente noti a tutti. L'analisi ha messo in luce che l'offerta formativa è stata soprattutto distante dai bisogni, eterodiretta, focalizzata su aspetti non sempre pertinenti allo sviluppo delle competenze complesse del docente non promuovendo quella spinta invece che la scuola dell'autonomia a partire dall'art 6 del DPR 275/99 aveva ben delineato. Quando anche si è dato voce ai bisogni formativi abbiamo avuto la sensazione di una formazione polverizzata, à la carte, spesso slegata dalle vocazioni di contesto in cui le scuole sono calate. Si è del tutto dimenticato il valore della ricerca didattica, della collegialità e della collaborazione professionale che sono il motore e la spinta al cambiamento. E lo dico da dirigente scolastico, ovvero da quel soggetto che deve promuovere percorsi di questo genere nella comunità educante.

Voglio fare un passaggio sulla **figura professionale del docente** perché è da qui che dobbiamo partire per delineare quale formazione vogliamo. La professione docente è rappresentata come sappiamo da un'identità articolata. Il compito principale nel docente risiede nella dimensione educativa, nel "prendersi cura" degli allievi intesi come persone nella loro interezza, nel farsi carico dei "bisogni", della dignità della persona e alla sua crescita culturale, umana e civile. L'identità professionale dei docenti ovviamente è caratterizzata da un processo di evoluzione che dipende non solo dai cambiamenti del sistema di istruzione ma anche della società stessa. Si sviluppa in luoghi diversi: nella classe in relazione al contesto e attraverso la cura costante della relazione educativa. Negli organi collegiali a seconda delle competenze di questi ultimi. Nella scuola, utilizzando gli spazi

progettuali” propri dell’autonomia e nel territorio. Il “profilo” dell’insegnante risponde a diverse competenze professionali: Il saper nella competenza disciplinare, la padronanza epistemologica e storica delle materie di insegnamento, la capacità di sapersi confrontare con esse e di integrarle con altre discipline tenendo saldi i quadri di insieme. Il saper fare nella competenza didattica intesa come padronanza metodologica di progettazione, di innovazione e di valutazione. La competenza relazionale intesa come padronanza delle dinamiche di comunicazione e socializzazione, nonché come capacità di controllo degli atteggiamenti nelle relazioni socio-affettive con gli allievi. La competenza deontologica ovvero la consapevolezza della singolarità del soggetto come persona diversa da tutti gli altri e portatrice di bisogni educativi differenti. A queste competenze se ne sono aggiunte ulteriori specifiche che la complessità di contesto della pandemia ha reso più evidenti.

A fronte di un profilo professionale così articolato l’impianto della formazione in ingresso e in servizio non sembra essere stato coerente. E’ invece stata la tenace posizione della politica, che al di là degli annunci, ha di fatto marginalizzato la scuola svuotandola di risorse in modo esponenziale. Quella centralità della conoscenza individuata negli anni ’90 non ha fatto il paio con scelte coerenti. La ancora prevalente didattica trasmissiva non ha visto un compiuto passaggio del docente al ruolo di mediatore e facilitatore di apprendimento. Come prevale ancora una dimensione troppo individuale della cultura professionale a fronte di una necessaria promozione della cultura collegiale e cooperativa. Questi mancati passaggi sono stati rafforzati da una politica del reclutamento e della formazione in servizio dei docenti che non ha aiutato. E l’ultima e recentissima proposta sembra confermare dei vizi e pregiudizi che, alla luce della realtà, non hanno più ragione di esistere.

Formazione in ingresso e reclutamento

Riprendendo la stagione accennata degli anni ’90 è utile un breve passaggio sulla storia della formazione in ingresso. Fino a quella data in Italia non c’è stato un percorso formativo per i docenti della scuola secondaria perché l’accesso alla professione avveniva tramite i concorsi ordinari e riservati. L’istituzione della Laurea in Scienze della formazione primaria e le SSIS per la secondaria risalgono proprio al 1990 con il governo Andreotti. Da quella data comincia la consapevolezza che non sarebbero più bastate le sole competenze disciplinari. Ma passa del tempo, 8 anni, per la definizione dei provvedimenti attuativi dei percorsi abilitanti. Le istituite SSIS avranno 9 cicli fino al 2009 con durata biennale. Poi arriva la Moratti e comincia la marcia indietro: la formazione è inserita nella laurea specialistica. Altro passo indietro con il ministro Gelmini che sopprime tutto. Un vero peccato perché per consenso unanime, tranne che della politica, l’esperienza della SSIS ha rappresentato la parte migliore della progettazione del percorso in grado di coniugare competenze disciplinari e competenze didattiche, pedagogiche, metodologiche. Nel 2010 la Gelmini prevede le lauree magistrali biennali e un anno di Tirocinio Formativo Attivo. Ma le lauree magistrali non partono mentre si attiva TFA per due cicli e la scomparsa dei laboratori didattici che erano l’esperienza più significativa delle SSS. Arriva poi il ministro Profumo che nel 2013 avvia i PAS, i percorsi formativi abilitanti speciali, con la deroga delle prove d’accesso previste per il TFA. Si giunge al 2017 con la stagione del FIT acronimo di formazione iniziale e tirocinio, ma grazie al ministro Bussetti, il percorso scompare e arriva il concorso ordinario abilitante. Utile ricordare che il FIT avrebbe previsto l’acquisizione di 100 CFU. Con Bussetti si fa un decisivo salto indietro relegando ai 24 CFU le competenze socio-psico-pedagogiche. Oggi stiamo pagando il disastro della stagione Bussetti. Da cinque anni assistiamo all’entrata nella scuola di docenti formati con modalità inadeguate. La situazione attuale, ovvero le proposte contenute nel D.L. 36/2022, non fa tesoro né delle esperienze positive del passato e neanche degli errori delle stagioni precedenti. Per fortuna per i docenti della scuola primaria attualmente è previsto uno specifico percorso di studi, centrato su

conoscenze approfondite delle discipline associate a competenze metodologiche e psico-pedagogiche relative alle fasi di sviluppo dei bambini e delle bambine da 6 a 11 anni. Un impianto, al netto di qualche correttivo, solido che rimane un punto di riferimento per gli interventi futuri. Una struttura che va preservata dai tentativi, anche recentissimi, di metterci le mani verso una direzione non compatibile con le finalità attuali. Per esempio con il l'introduzione di un innesto specialistico: il nuovo insegnamento di educazione motoria. Questa novità rilevante, sia sul piano ordinamentale sia pedagogico didattico organizzativo, è bene sottolineare che si introduce in un filone, come del resto la riforma del reclutamento e della formazione in ingresso e in servizio, che fa espresso riferimento al Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR). IL PNRR vede investimenti anche importanti dedicati all'edilizia scolastica e al potenziamento delle strutture. Ma ancora una volta si è dimenticato che le istituzioni scolastiche sono ambienti di apprendimento ed è evidente che gli interventi saranno realizzati senza un'idea chiara della funzione didattica della scuola e demandati agli enti proprietari senza un coinvolgimento di chi sa cosa serve per rendere le scuole ambienti adatti ad una didattica non più di tipo trasmissivo.

Per tornare all'educazione motoria specialistica anche in questo caso niente didattica ma l'obiettivo è di "potenziare le infrastrutture per lo sport e favorire le attività sportive a cominciare dalle prime classi delle scuole primarie". I titoli di accesso previsti dal nuovo concorso rispetto all'impianto metodologico e pedagogico-educativo della scuola primaria sono certamente poco adeguati. Il solo possesso dei 24 CFU/CFA nelle discipline antropopsico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche non è comparabile rispetto a ciò che è contenuto nel percorso universitario quinquennale di formazione dei docenti curricolari. E i corsi di laurea di Scienze Motorie e Sportive non sono in grado di assicurare l'acquisizione di conoscenze e competenze metodologiche e didattiche per l'insegnamento nella scuola primaria. E' stata imboccata una strada sbagliata di cui non si sentiva affatto la necessità. Non è solo l'attività motoria. L'ingresso di specialisti a scuola sembra un trend del momento. Dallo psicologo ad altre figure come il pedagogo. Faccio riferimento al disegno di legge che prevede l'istituzione di scuole polo per il sostegno e lo sviluppo della comunità educante per il denominato lavoro sinergico del personale docente, del dirigente scolastico e di specifiche figure professionali. Senza nulla togliere alle competenze dell'educatore, del pedagogo e dello psicologo che oggi, dopo una pandemia, possono aiutare nella prevenzione e recupero di fenomeni di fragilità e vulnerabilità sociale ed educativa. Ma la scuola ha bisogno soprattutto di docenti, con quelle competenze in grado di affrontare il dialogo educativo anche nei momenti difficili. Perché questo è il compito della scuola. Ma l'attuale ministero sembra invece guardare agli specialisti e al terzo settore come la soluzione ai problemi educativi. Il Ministro ha una idea allargata di comunità educanti. Diciamo tutto il mondo no profit. Pensiamo al Piano Estate, ai Patti educativi di comunità, ai 5 milioni di euro per l'avviso di selezione di enti del terzo settore per la coprogettazione la selezione dei progetti previsti dal Dlgs 117/2017. Anche nel decreto legge 36/2022 sembra esserci un riferimento laddove si indica che ad erogare la formazione possano essere accreditati anche altri soggetti che posseggano requisiti di moralità, idoneità professionale, capacità economico finanziaria e tecnica-professionale.

L'attuale decreto legge si inserisce sulla scia del depauperamento qualitativo della formazione necessaria per i docenti della scuola secondaria. Secondo le intenzioni del ministro Bianchi il testo approvato dal Cdm porterà "**percorsi certi per chi vuole insegnare**", oltre che "**una definizione più chiara degli obiettivi e delle modalità della formazione dei docenti durante tutto il loro percorso lavorativo**". Ma ad una analisi delle intenzioni ministeriali per la verità criticate da più parti, per il metodo e per il merito, e che hanno portato alla mobilitazione di tutte le organizzazioni sindacali, non ci sembra di intravedere né chiarezza, né certezza, né strutturazione. Un brevissimo cenno sul metodo:

il Ministro, con il Patto per la scuola, aveva assunto l'impegno per un tavolo di confronto con i sindacati. Impegno non rispettato. E ancora sul metodo: una riforma con ambizioni importanti che vede cambiamenti decisivi per la scuola è stata gestita con atti unilaterali, con un Decreto legge. Non solo mancanza di confronto con le OOSS ma anche parlamentare.

Passiamo al merito del provvedimento. Il sistema di formazione iniziale e accesso ai ruoli a tempo indeterminato del personale docente è articolato in un percorso universitario e accademico abilitante di formazione iniziale e prova finale corrispondente ad almeno 60 crediti formativi universitari (CFU) o accademici (CFA), da svolgere dopo la laurea o durante il percorso formativo, per acquisire le competenze teorico-pratiche. Un concorso pubblico nazionale, indetto su base regionale o interregionale con cadenza annuale. Un periodo di prova in servizio di un anno con valutazione finale. I percorsi universitari e accademici di formazione iniziale dei docenti sono organizzati ed erogati attraverso centri universitari e accademici a cui si può accedere dopo la laurea oppure durante il percorso formativo in aggiunta ai crediti necessari per il conseguimento del titolo. Il periodo di formazione iniziale comprende un periodo di tirocinio diretto presso le scuole ed uno indiretto. La prova scritta del concorso rimane articolata in test a risposta multipla fino al 31 dicembre 2024, mentre dal 1° gennaio 2025 dovrebbe essere articolata in domande a risposta aperta. Vedremo. Gli insegnanti precari con almeno 3 anni di servizio, nei 5 anni precedenti, sono assunti a tempo determinato e part time per un anno, durante il quale svolgono il periodo di formazione iniziale e la prova finale per l'abilitazione. Fino al 31 dicembre 2024 sono comunque ammessi a partecipare al concorso coloro che abbiano conseguito almeno 30 crediti formativi universitari o accademici, in parte tramite tirocinio diretto. I vincitori del concorso su posto comune non abilitati sono assunti con contratto annuale a tempo determinato e completano il percorso universitario e accademico di formazione iniziale con prova finale. Se la superano conseguono l'abilitazione e sono sottoposti al periodo annuale di prova in servizio, il cui positivo superamento determina l'immissione in ruolo.

La formazione in servizio. E' istituita la Scuola di Alta Formazione che si occupa di promuovere e coordinare la formazione in servizio dei docenti di ruolo, dirigenti scolastici, dei DSGA e del personale ATA. E ha funzioni correlate al sistema di incentivo alla formazione continua degli insegnanti. L'accesso ai percorsi di formazione avviene dall'anno scolastico 2023/2024 su base volontaria e diviene obbligatorio per i docenti immessi in ruolo in seguito all'adeguamento del contratto collettivo. La partecipazione alle attività formative dei percorsi si svolge fuori dell'orario di insegnamento. La definizione del numero di ore aggiuntivo è rimesso alla contrattazione collettiva. Lo svolgimento di queste attività, ove le stesse siano funzionali all'ampliamento dell'offerta formativa, può essere retribuito a valere sul fondo per il miglioramento dell'offerta formativa, prevedendo compensi in misura forfetaria. Sono previste verifiche intermedie annuali. Le verifiche intermedie e quella finale sono effettuate dal comitato per la valutazione dei docenti (di cui all'art. 11 del dlgs n. 297/1994), integrato, nella verifica finale, da un dirigente tecnico o da un dirigente scolastico di un altro istituto scolastico. È previsto un elemento retributivo una tantum di carattere accessorio per i docenti di ruolo che abbiano conseguito una valutazione individuale positiva al termine del percorso formativo sulla base degli indicatori di performance e che abbiano svolto ore aggiuntive non remunerate con le risorse del fondo per il miglioramento dell'offerta formativa. Tale elemento retributivo viene attribuito in maniera selettiva e non generalizzata in base a criteri da stabilire in sede di aggiornamento contrattuale.

Difficile sostenere che si tratti di una semplificazione. Per l'accesso è stata intrapresa una strada difficile, tortuosa e in salita, un vero percorso ad ostacoli, con prove di accesso in entrata e in uscita dei percorsi abilitanti, concorso, e test finale dell'anno di prova. Prove selettive che si ripetono quattro volte. Il percorso di formazione abilitante durante dopo la

laurea, sia durante il percorso formativo. Un'altra tortuosità e mancanza di organicità. Inoltre se era contestabile la scelta del 24 CFU che ha aperto di fatto al mercato dei titoli ora, con il passaggio ai 60 CFU, questo meccanismo rischia di essere intensificato. Come sembrano intensificati tutti i difetti dell'attuale sistema. Accertare le competenze di docenti precari, per i quali questa riforma non ha trovato una soluzione, e che hanno lavorato anni nella scuola, con un sistema come quello delle prove a cosiddette a crocetta appare offensivo oltre che sbagliato. C'è poi un aspetto molto delicato: il decreto, correla le modalità di formazione in servizio a meccanismi retributivi sconfinando decisamente in materie di contrattazione senza che ci sia stato un reale confronto tra le parti. L'incentivo salariale si dice previsto per tutti gli insegnanti; in verità, nell'Allegato B del decreto, si specifica che "l'attribuzione dell'incentivo salariale selettivo" potrà "essere riconosciuto a non più del 40 per cento di coloro che ne abbiano fatto richiesta"(indipendentemente da quanti lo richiedano). In sostanza una riproposizione del bonus premiale. Ed echi brunettiani sembrano affiorare dal temine "performarce" e dalla introduzione della responsabilità dirigenziale in caso di violazione del divieto di rotazione tra il personale interessato alla formazione.

Immotivatamente poi c'è una differenza della durata dei percorsi tra i diversi ordini di scuola (15 ore di formazione per i docenti della scuola dell'infanzia e primaria e 30 ore per quelli della secondaria). Sul versante delle risorse le criticità si fanno evidenti. Ancora una volta una riforma non sostenuta da reali investimenti ma anzi da tagli sia alla carta del docente sia a 9600 posti di potenziamento (che in verità non si chiama più così da tempo). Ma il Ministro in questi giorni ha smentito, con una affermazione quantomeno singolare, dicendo che la prima risorsa impagabile sono i nostri insegnanti. Impagabile nel senso letterale del termine evidentemente. Un percorso dunque parallelo a quello della legge 107/2015 di cui ne replica l'aspetto divisivo. Come il ricorso previsto per il riconoscimento dell'incentivazione salariale che è deciso dal comitato per la valutazione integrato da un dirigente tecnico o da un dirigente scolastico di un altro istituto scolastico. Un risorgere di metodi e funzioni accantonate nel tempo di cui non si sentiva l'esigenza visto il carico di conflittualità che ha prodotto nelle scuole il percorso, per fortuna in buona misura smontato, della 107/2015. **C'è inoltre una enfasi immotivata sulle competenze digitali che diviene parte della formazione obbligatoria.** E anche su questo verificiamo una restrizione delle ambizioni agli aspetti tecnologici a scapito degli aspetti pedagogici, metodologici e didattici. La confusione è stata ingenerata probabilmente anche dalla peggiore delle interpretazioni possibili dell'esperienza della didattica a distanza durante la pandemia. Uso del mezzo nuovo con metodi vecchi. Perché, secondo la vulgata della politica ministeriale, le tecnologie sono sinonimo di efficienza ed equità. Questa visione un po' asfittica si nota anche in numerose altre scelte. Per esempio la fase della selezione dei docenti che insegneranno educazione motoria nella scuola primaria. Pensare ad una prova scritta a risposta multipla di 50 quesiti sulla disciplina, sull'inglese e sulle tecnologie didattiche senza una minima previsione dell'aspetto metodologico didattico e pedagogico fa cadere nella grave semplificazione oltreché in uno spinto disciplinarismo. Questo approccio ha caratterizzato anche il concorso ordinario per la secondaria con il noto strascico di polemiche e bocciature record. Quesiti, pure sbagliati, solo sulle discipline ancora una volta. Più, semmai, da preselettiva che da prova scritta. Con l'accento più volte e recentemente richiamato, sulla presunta oggettività delle prove a risposta multipla. Come se la modalità computer-based fosse sinonimo di oggettività. Non dovrebbe essere così ma sembra che manchino le competenze di docimologia dalle parti di Viale Trastevere. La composizione delle prove ma anche delle commissioni stesse continua ad essere un problema. Proteofaresapere ha segnalato da subito le anomalie e prima delle clamorose bocciature per le quali in molti hanno gridato allo scandalo. Nella composizione dei corsi di formazione per la preparazione ai concorsi abbiamo infatti fatto scelte coerenti con il profilo professionale e in controtendenza promuovendo le competenze psicopedagogiche e la consapevolezza del

profilo professionale. Perché serve una cassetta degli attrezzi come parte integrante di un profilo di accesso che va sostenuto.

Conclusioni

Dopo la pars “destruens” passiamo a quella sempre più difficile, la pars “costruens”. Quella parte che dovrebbe rispondere alle domande iniziali a cui facevo riferimento. Insomma chi vogliamo essere e come facciamo per diventarlo? E soprattutto come si fa? Come dovrebbe essere il docente che vogliamo?

Noi vogliamo un docente consapevole del ruolo che svolge, in grado di guidare gli alunni alla scoperta e che conosca i metodi per migliorare i risultati di apprendimento e le relazioni. Un docente con pensiero critico che conosca bene i fondamenti epistemologici delle discipline e che sappia ricomporli in quadri unitari. Un docente che rispetta i ritmi di apprendimento di ognuno e in grado di instaurare un vero dialogo educativo. Che sappia progettare la didattica e la valutazione, che riconosca nella comunità educante non luogo solo della trasmissione dei saperi ma il posto dove cresce la coscienza civile. Un docente che riconosca e faccia valere la sua professionalità e si batta perché questa sia motore di cambiamento nella società. Un docente che sa che dalla cooperazione e collegialità nasce la didattica giusta. Un docente che capisce che tutto il personale scolastico concorre al miglioramento del sistema e degli apprendimenti. E quale personale amministrativo e ausiliario vogliamo? Quello consapevole della comunità e della importanza del suo ruolo. Quello formato in modo coerente con i profili e in attrezzato per rispondere alla difficoltà crescente e complessità del lavoro. Quello che vuole considerazione da parte dell'amministrazione e che merita benessere lavorativo e cura della sua professionalità. Quale dirigente ce lo ha detto benissimo Roberta e tutti i relatori della prima sessione. Quale scuola dell'autonomia ce lo hanno raccontato i contributi della seconda sessione e della tavola rotonda. La prima sessione ha messo a fuoco il nostro profilo.

Per avere questo orizzonte serve un progetto educativo più saldo a partire dal dare contenuti e risorse alla definizione contrattuale di comunità educante. E' necessario sostenere la progettualità e la collegialità anche a partire dalla riacquisizione di quelle competenze di promozione del dirigente scolastico troppo impegnato sul piano della gestione e della risoluzione delle molestie burocratiche. Come si fa? Promuovendo la ricerca-azione e la co-formazione. L'emergenza COVID ha fatto emergere in modo più chiaro problematiche da tempo presenti. Ma diversi fattori come la mancanza di una proposta organica, i numerosi cambiamenti, i mancati investimenti e l'assenza di valorizzazione del personale scolastico, compresa la situazione assurda dei dirigenti scolastici, stanno minando la consapevolezza degli stessi attori delle scuole indebolendo di fatto molte delle innovazioni presenti. Per ridare slancio alla professionalità docente va superato un percorso di formazione iniziale con il baricentro sui crediti formativi (anche se aumentati) che ha rafforzato quella dimensione individualistica del docente specie nella scuola secondaria. Bisogna invece valorizzare e promuovere un modello come quello previsto per i docenti dell'infanzia e della primaria riprendendo il buono dell'esperienza delle SISS. La collaborazione con le università è centrale ma serve che le competenze didattiche siano sviluppate sul campo in un percorso post universitario laboratoriale e calato nelle comunità educanti. Non basta una buona formazione in ingresso ma serve che davvero questa diventi continua e permanente a partire dai bisogni delle scuole e dei contesti reali con una regia centrale. Una fase di solida preparazione universitaria e una fase altrettanto solida di laboratori contestualizzati nelle comunità educanti. Le iniziative formative devono avere una dimensione nazionale, territoriale e di scuola attraverso anche la costruzione di reti che consentano di condividere le esperienze valorizzando il coinvolgimento delle realtà associative presenti sul territorio e le università. Le attività formative devono partire dai bisogni per non essere percepite solo come un carico aggiuntivo. Una progettazione flessibile e modulare con attenzione ad

apprendimenti inclusivi con percorsi sulle modalità della valutazione come processo in grado di supportare l'apprendimento. E' necessario dare nuova linfa alla responsabilità insita nel processo di insegnamento apprendimento. Quella responsabilità che deve coinvolgere tutto il personale scolastico a partire dai dirigenti che, come ben delineato dal profilo professionale dell'art 25 del Dlgs 165/2001 e dal DPR 275/99, assicura la gestione unitaria, il coordinamento e la valorizzazione delle risorse umane. E' detto proprio bene nell'art 25: la qualità dei processi formativi si fa in collaborazione con le risorse culturali, professionali e sociali del territorio e riguardo alla libertà di insegnamento si esplicita che questa riguarda non la dimensione individuale ma libertà di ricerca e innovazione metodologica (quella che andrebbe incrementata). Ed è scritto altrettanto chiaramente nel DPR 275/99 all'art 6 quali siano le funzioni della scuola dell'autonomia tutta e del docente in ordine alla progettazione formativa e ricerca valutativa, formazione, innovazione e ricerca didattica.

Non servono nuovi strumenti ma risorse per applicare gli strumenti che già ci sono. E oltre alle risorse la risposta sta nella qualità della formazione. Quella che Proteofasapere conosce e cerca di offrire. Fatemi dire due cose sulla nostra associazione. Il documento programmatico di Ravenna racchiude il senso delle nostre azioni. E tra le tante analisi e proposte ripartire dal territorio è stato il filo conduttore della nostra risposta all'emergenza educativa. Ripartire dal territorio per rilanciare la partecipazione democratica a cominciare dalla valorizzazione degli organi collegiali. E abbiamo anche detto che i dirigenti scolastici sono i promotori di questa politica scolastica sul territorio. Hanno gli strumenti per contrastare quella sorta di autoisolamento delle scuole e della professione. In quel documento abbiamo insistito sulla riflessività pedagogica per affrontare la complessità della relazione insegnamento/apprendimento che è sempre e comunque anche un fatto sociale e ancora di più nel contesto della pandemia. Abbiamo messo l'accento, nel Protocollo pedagogico, sulla necessità di adeguare anche contrattualmente l'organizzazione del lavoro docente per sostenere la crescita professionale. Siamo consapevoli del ruolo dell'associazione nell'attivazione di processi di formazione e autoformazione di qualità. Vogliamo dialogare e mettere a disposizione le diverse e tante competenze e professionalità che abbiamo.

Iniziativa Proteofasapere. Non voglio fare l'elenco delle iniziative. Le conoscete e non c'è bisogno di sottolinearle. Però vorrei ricordare alcune esperienze che danno senso e valore alle scelte effettuate in decisa controtendenza rispetto a quell'idea di formazione/adempimento di cui abbiamo parlato. Alcune le ho già citate. I corsi per i Dsga, sia per il superamento delle prove selettive sia per l'accompagnamento alla pratica professionale con un team di supporto allo sviluppo della professionalità. Il corso per il concorso a DT con l'orizzonte più ampio di quello previsto dall'amministrazione. Infatti spiace constatare, come ha precisato Roberta Fanfarillo, che ancora una volta l'amministrazione ha scelto una strada sbagliata per questo profilo professionale che deve essere profondo conoscitore dei compiti della scuola, attore nella promozione della progettazione del sistema, degli snodi educativi e formativi. Non solo controllo ma consulenza. Ma l'impostazione del concorso per DT è tutto incentrato sul versante tecnico-amministrativo e non sulla ricerca educativa per produrre un dirigente tecnico a servizio del Ministero e non delle scuole. Il corso messo a disposizione gratuitamente ai docenti neoassunti a tempo indeterminato: un percorso aperto, solido sulle competenze sociopsicopedagogiche ma anche sul profilo contrattuale tra diritti e doveri del lavoratore-docente e un'ampia promozione dell'esercizio professionale nelle attività individuali e collegiali. Il corso di preparazione alla prova scritta dell'ordinario secondaria che ha previsto non solo le competenze disciplinari e contenutistiche ma anche la parte comune che, come sappiamo, non ha trovato posto nelle prove. E poi la formazione interculturale e sull'inclusione con la previsione di laboratori fatti nelle scuole e nei territori come a Verona.

La sicurezza Covid con tre corsi diretti alle scuole per tutto il personale di supporto alla normativa per il contenimento del Covid-19. Il corso per i collaboratori scolastici con lo scopo di valorizzare il profilo nella comunità e con l'obiettivo di consolidare la consapevolezza del ruolo integrando le competenze e implementando le conoscenze specifiche: bullismo, disabilità, integrazione, sicurezza e privacy, contratto. Il corso per i futuri docenti di educazione motoria. Sospendendo il giudizio su un percorso di cui non si comprende la necessità tuttavia è necessario formare già dalla fase dello scritto che per volontà ministeriale è pericolosamente tarato solo sulle conoscenze della disciplina. E poi il corso recente per la selezione dei dirigenti scolastici secondo una formula che conoscete tutti in questa sala per le alte professionalità che fornisce strumenti per il superamento delle prove ma anche di accompagnamento alla professione per i futuri ds, per i neoimmessi e per i ds in servizio.

Lasciatemi chiudere con una considerazione. L'impianto del decreto legge sul reclutamento e sulla formazione è dentro la cornice del PNRR come le risorse almeno fino al 2026. Questo vuol dire che forse non ci saranno spazi per cambiamenti sostanziali in fase di conversione. Il PNRR sembra la parola magica che compatta divergenze politiche e culturali. Ma sono convinta che la mobilitazione delle OOSS e le perplessità che esprimeranno le associazioni professionali potranno dare un contributo per cambiare il testo. Nella speranza che non sia solo una testimonianza. E per non dire domani, al prossimo convegno: l'avevamo detto che questa riforma non avrebbe funzionato.