Una scuola per la democrazia: autonomia, governance e professionalità

La Conferenza di programma organizzata da Proteo Fare Sapere ci ha posto di fronte alla sfida di affrontare alcuni dei tanti problemi che riguardano la scuola di oggi.
Si è ritenuto importante approfondire il vasto tema dell'autonomia scolastica nei suoi vari aspetti, così da rispondere alle sollecitazioni del "Protocollo Pedagogico" di settembre 2020 nel quale si sottolinea: *"A oggi alcuni elementi strutturali del funzionamento della scuola, quali orario di insegnamento e non insegnamento, funzioni strumentali, formazione iniziale e in servizio, struttura della retribuzione, organi di governo della scuola e del territorio, sono sostanzialmente gli stessi dei rinnovi contrattuali della metà degli anni 90. Non potranno essere gli stessi anche per il prossimo decennio**; e i cambiamenti, certamente difficili e complessi, saranno possibili soltanto misurandosi sul campo e scommettendo su una capacità coraggiosa di innovazione professionale e sindacale sostenuta da una libera ricerca ed elaborazione di cultura professionale".***
Tra tutti gli argomenti suggeriti dal documento su cui riflettere, abbiamo scelto alcune aree tematiche di forte interesse: abbiamo analizzato come si è realizzata l'AUTONOMIA SCOLASTICA, abbiamo discusso il difficile aspetto della GOVERNANCE in relazione alla DEMOCRAZIA e alla PARTECIPAZIONE, abbiamo affrontato la tematica della PROFESSIONALITA' DOCENTE rispetto ai grandi cambiamenti della società.

Un presupposto comune ha guidato ogni analisi, riflessione e valutazione: la scuola di oggi deve sempre più essere **"La scuola della Costituzione**", in grado di realizzare lo sviluppo completo della persona sia come "produttore", sia come "cittadino" dotato di autonomia etica e individuale, in grado di **valorizzare il reciproco nesso con l'esercizio della democrazia.**

La scuola oggi deve scegliere "se formare un uomo a una sola dimensione, il produttore competente, ma politicamente indifferente, disimpegnato, conformista o *l'uomo completo*: cittadino consapevole partecipe e riflessivo e produttore al tempo stesso", come sottolinea il prof. Baldacci in *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*
Specifico compito di una scuola democratica è la preparazione culturale e intellettuale, senza la quale non potrà esserci emancipazione sociale. La conquista della cultura è la prima tappa verso la formazione etica e morale del cittadino e della cittadina.

Secondo Gramsci la “cultura è organizzazione, disciplina del proprio io interiore; è presa di possesso della propria personalità e conquista di una coscienza superiore, per la quale si riesce a comprendere il proprio valore storico, la propria funzione nella vita, i propri diritti, i propri doveri.”
Una scuola è solida democraticamente se ha un impianto culturale solido.
E’ un’idea impegnativa quella della scuola democratica. Ma questa idea non deve fallire: insegnare a tutti, nonostante i livelli di partenza, come sosteneva Don Milani. In questi ultimi venti anni abbiamo assistito a forme di selezione, che pretendendo di personalizzare l’insegnamento, talvolta giustificano la rinuncia ad offrire a tutti un bagaglio culturale adeguato.
Per questo cominciare a parlare di merito precocemente è un falso ideologico. L’atteggiamento di fronte alla scuola e allo studio non deve essere considerato un prerequisito, ma va costruito giorno per giorno in un rapporto di fiducia tra docente e discente.
D’altra parte il merito non va demonizzato, anzi va sicuramente considerato, ma ai livelli più alti dell’istruzione, ad esempio rendendo selettivo l’accesso ai concorsi, ai dottorati o alla carriera universitaria.

Ci siamo molte volte chiesti come siano andati i processi che riguardano la scuola nel nostro paese e se la scuola della Costituzione sia stata realizzata.
Negli anni sessanta e settanta si sono fatte, in senso democratico, alcune importanti riforme strutturali: la scuola media unica, il tempo pieno, i decreti delegati, la scuola materna statale, le norme per l’inclusione dei disabili. Negli anni ottanta e novanta la parabola riformista ha avuto una forte battuta di arresto. La globalizzazione dell’economia ha messo in discussione un modello di sviluppo, attribuendo ai meccanismi del mercato categorie valoriali e etico-sociali. Si dice che siano finite le “grandi narrazioni” ideologiche, eppure il neoliberismo permea di sé la cultura e le sue manifestazioni.
La scuola è fortemente influenzata da questo contesto. Suo compito diviene quello di formare, in funzione del profitto, “il capitale umano” e abituarlo precocemente alla concorrenza e alla competizione.
La costruzione di una scuola della Costituzione è dunque incompiuta.
L’egemonia del pensiero neoliberista però non è completa, né durerà per sempre; ci sono ampie aree di insegnanti e Dirigenti scolastici democratici che sono consapevoli che li attende una battaglia culturale di lungo corso. Le associazioni professionali e sindacali possono aiutare a resistere al dilagare del “pensiero unico”, che vorrebbe uomini e donne “a una dimensione”, quella del solo produttore, non anche del “cittadino” critico e pensante.
Già ora è evidente la necessità di spazzare via l’idea aziendalista che si è voluta applicare alla scuola, basata su un forte accentramento di potere e di prerogative gestionali. E’ un modello di tipo ottocentesco che, non solo è sempre stato inadeguato alla scuola, ma non tiene conto nemmeno delle nuove concezioni e delle nuove idee di azienda che prevedono, al contrario, un forte decentramento dei poteri e delle responsabilità . Perché è evidente che per ottenere buoni risultati le persone devono stare bene, devono condividere gli obiettivi. La partecipazione di tutti coloro che sono coinvolti nel processo è oggi considerata un valore imprescindibile.

I gruppi di riflessione che hanno lavorato sulle varie tematiche individuate dall'assemblea di Proteo Toscana si sono avvalsi del contributo e della collaborazione di alcuni esperti che hanno arricchito e facilitato la discussione con i loro preziosi contributi.

- Abbiamo iniziato con Anna Armone che ha trattato "La riforma degli organi collegiali"
- "20 anni di autonomia scolastica. Riflessioni sulla democrazia a scuola" è stato l'argomento discusso con il contributo di Simone Cavari e Nella De Angeli.
- "Professionalità docente e contratto: lo "stato dell'arte" della contrattazione fra il vigente contratto e il prossimo rinnovo" è stato affrontato con il contributo di Raffaele Miglietta, Giuliano Franceschini, Simone Cavari, Alessandro Rapezzi.
- Con Massimo Baldacci abbiamo affrontato il delicato tema "Scuola e democrazia"
- L'ultimo contributo è venuto da parte di Mario Ricciardi e Paolo Cortigiani che hanno discusso con noi il difficile problema della "Partecipazione e processi partecipativi".

Un contributo fondamentale a tutte le attività organizzate dai Proteo territoriali è venuto da Alessandro Rapezzi.

Ogni Proteo territoriale ha formato dei gruppi di riflessione con docenti, dirigenti e personale delle scuole e del sindacato, consentendo la partecipazione a tutti coloro interessati a una discussione culturale sul futuro della scuola.

Documento 1
APPUNTI PER UNA DISCUSSIONE SULLA GOVERNANCE E PER FARE IL PUNTO SULL'AUTONOMIA SCOLASTICA

Ai fini di una ampia ed approfondita analisi sulla governance dell'autonomia scolastica riteniamo utile partire dalla 107/2015.

1. Tra le tante "promesse" contenute nella legge 107/2015, è da ricordare quella di dare "piena attuazione" all'autonomia scolastica. Non a caso, tuttavia, nella legge 107 si fa riferimento non tanto al DPR 275/'99 (il "regolamento" dell'autonomia), quanto piuttosto all'art. 21 della legge delega n.59 del 1997 (sul federalismo amministrativo), come a segnalare l'intenzione di fare un passo indietro, rimettendo in discussione quanto acquisito con quel regolamento. Il dato va interpretato non certo in chiave filologico -testuale, bensì nel suo evidente significato politico. Per essere più precisi, l'occultamento del DPR 275/'99 ha trascinato nel baratro di un neocentralismo quei criteri di gestone collegiale, democratica e partecipata del sistema e delle singole istituzioni scolastiche che, sia pure con difficoltà e andamenti altalenanti, erano sopravvissuti sin dai tempi del T.U. del '94 (DL 297/'94: testimonianza ultima, estrema dei gloriosi decreti delegati del 1974). Ma andiamo con ordine e riprendiamo il discorso dal punto in cui la "vicenda autonomia" ha origine.

2. Ripensare l'autonomia scolastica significa innanzitutto ricostruirne genesi e sviluppi, per comprendere bene sulla base di quale idea di scuola (e di Stato) essa venne concepita e, successivamente, realizzata. Occorre, perciò, ritornare agli anni '90 del secolo scorso e, più precisamente, a quella fase del dibattito politico istituzionale molto concentrata sul funzionamento della pubblica amministrazione nei termini di un decentramento funzionale ad una maggiore efficienza e trasparenza. Già nella legge 537/'93, *Interventi correttivi di finanza pubblica*, erano state inserite, all'art. 4, norme riguardanti l'autonomia scolastica. Erano gli anni in cui, tramite l'accento posto su un forte decentramento amministrativo, si intendeva porre un argine a spinte di tipo secessionistico proveniente soprattutto dalla Lega Nord;il passo successivo sarà rappresentato dalla scelta del "federalismo", così come sancita dalla modifica del Titolo V della Costituzione. Nel quadriennio 1997- 2001 la produzione legislativa fa registrare una decisa svolta in senso federalista del sistema istituzionale della Repubblica, una svolta che troverà il suo traguardo nella legge costituzionale n. 3 del 2001, cioè nella riforma del Titolo V della Costituzione, dove si sancisce anche a livello di Carta fondamentale l'autonomia scolastica (vedi l'art. 117). L'atto di nascita del federalismo "all'italiana" sta nella legge delega n. 59 del 1997, *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti*

alle regioni ed enti locali per ln riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa (quella citata dalla 107/2015). Oggetto di quella legge fu il federalismo amministrativo: alla luce di quanto accaduto in seguito non sembra azzardato affermare che si trattò di una "falsa partenza" dell'autonomia scolastica poiché le scuole furono inserite nello stesso grande calderone del decentramento burocratico-amministrativo degli apparati dello Stato (la funzione del tutto specifica della scuola avrebbe probabilmente richiesto un'apposita legge). A conferma di questa analisi è da considerare che il primo provvedimento riguardante la scuola, frutto della legge delega 59, fu il DL 59 del 1998, *Disciplina della qualifica dirigenziale dei capi di istituto delle istituzioni scolastiche autonome*, che abolì le figure dei presidi e dei direttori didattici per sostituirle con quella del "dirigente scolastico". Il disegno federalista si arricchiva, sempre nel 1998, del DL 112 (decentramento delle funzioni dello Stato) e solo nel 1999 veniva varato il DPR 275 (regolamento dell'autonomia scolastica), seguito l'anno successivo (2000) dal DPR 347 riguardante i nuovi assetti dell'amministrazione scolastica. Di un DL riguardante il funzionamento degli OO.CC., che pure era stato previsto dalla legge 59/'97 non si ebbe traccia né in quegli anni né dopo. Per rifarci, dunque, ad un testo normativo di quel periodo, che riguardi la scuola nella sua funzione specifica e strategica per la nostra società e per la stessa democrazia (Calamandrei veglia su di noi…), dobbiamo necessariamente ricorrere al DPR 275/'99, *Regolamento recante norme in materia di autonomia scolastica*, di cui sarà utile rileggere il comma 2 dell'art.1, perché lì viene enunciata quella che sarebbe dovuta essere la "filosofia" dell'autonomia scolastica: "L'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirata allo sviluppo della persona umana, adeguata ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento." Va ricordato, inoltre, che l'intero Capo II del Regolamento è dedicato alla "autonomia didattica e organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo", e dà priorità al POF (art. 3) e all'autonomia didattica (art. 4).

3. Come abbiamo visto, alla base della normativa che ha dato il via al processo autonomistico del nostro sistema scolastico si sono manifestate due linee di tendenza nettamente distinte e separate: una di carattere burocratico- amministrativo, l'altra più attenta agli obiettivi pedagogici, educativi e formativi dell'istituzione-scuola. Una vera sintesi tra queste due linee pare non essersi mai manifestata né a livello

politico né a livello legislativo; ciò ha prodotto contraddizioni e limiti sempre più evidenti. A rendere il quadro d'insieme ancora più preoccupante va considerata la velenosa miscela "ideologica", diffusasi sempre più nel corso degli anni, fatta di autonomismo e neoliberismo, che ha prodotto una sorta di competizione/concorrenza tra scuole, al punto da indurre alcune di esse a considerare POF e RAV veri e propri "documenti-vetrina" da esporre in un virtuale (ma anche reale) "mercato dell'istruzione" con lo scopo di attrarre "clienti". Ma per tornare alle due linee di tendenza sopra citate, occorre prendere atto che a prevalere, alla fine, è stata la linea burocratico-amministrativa, oggi aggravata da un evidente neocentralismo (si pensi, per fare un solo esempio, al numero di ore di alternanza scuola-lavoro imposto dall'alto a tutte le scuole, a prescindere dai diversissimi contesti formativi, territoriali, socioeconomici), imputabile, peraltro, non solo al MIUR, ma anche alla Conferenza Stato-Regioni, i cui deliberati richiederebbero un'apposita analisi. In ogni caso, se il centralismo servisse almeno a rendere più omogeneo il sistema (evitando, magari, esaltazioni retoriche di cosiddette "eccellenze" e puntando piuttosto a ridurre il divario tra Nord e Sud, che viceversa continua ad aumentare), sarebbe un centralismo tutto sommato accettabile. La figura emblematica delle scuole autonome (per il modo in cui l'autonomia è stata fin qui realizzata) è il dirigente scolastico, che - difficile negarlo - ha sempre più assunto il profilo di un manager, di un dirigente di azienda, sulle cui spalle gravano funzioni sia amministrative sia di indirizzo e di controllo. Il modello di gestione gerarchica e verticistica finisce per deprimere ogni forma di collegialità, di condivisione e di partecipazione (in numerose scuole il rapporto con le famiglie è ormai ridotto all'invio di messaggi sms o whatsapp, talora unidirezionali). In queste condizioni, la scuola dell'autonomia diventa un'istituzione a-democratica, ben lontana dal ruolo strategico assegnatole dalla Costituzione della Repubblica. Peraltro, il modello burocratico-amministrativo, se ben gestito, potrebbe dare risultati positivi almeno sul terreno dell'efficienza. Ma neppure questo è dato di constatare. L'autorganizzazione avrebbe dovuto consentire un'inedita flessibilità didattica: persino questo è stato di fatto impedito dalle rigidità di sistema. Né le cose sono andate meglio in tema di rapporti inter-istituzionali, divenuti spesso conflittuali (tra MIUR e Istituzioni scolastiche; tra scuole ed Enti locali; tra MIUR e Regioni, arricchiti questi ultimi da ricorsi alla Corte costituzionale, impegnata a sentenziare su quel che compete a ciascuno dei contendenti). Una "mala-autonomia" è fattore di crescita delle disuguaglianze.

4. Di fatto, in Europa, nonostante la presenza di organizzazioni scolastiche storicamente molto differenti – federali, come in Germania o centralizzate, come in Spagna e Francia -, solo due paesi, ancora negli anni '80, presentavano una tradizione di auto-

nomia scolastica particolarmente sviluppata e attuata: in entrambi i casi, in seguito a «guerre scolastiche» tra le reti pubblica e privata. Si tratta del Belgio e dei Paesi Bassi. Ma ad eccezione di questi paesi, l'autonomia delle scuole non faceva parte della tradizione europea. Storicamente, gli istituti scolastici non beneficiavano di margini di intervento importanti in materia di definizione degli obiettivi e dei contenuti d'insegnamento così come negli ambiti delle cosiddette "risorse umane" e della gestione finanziaria. Solo a partire dagli anni '80 il movimento autonomistico incomincia a svilupparsi, il più delle volte sotto forma di un trasferimento limitato di competenze. È il caso, per esempio, della Spagna. Il decennio degli anni '90 segna la quasi generalizzazione delle politiche di autonomia scolastica in Europa. Ciò significa che occorre risalire a scelte politiche comunitarie, che trovano attuazione nell'ultimo decennio del secolo, in Italia come nel resto d'Europa. Sarebbe utile, a questo punto, un'analisi comparata dei diversi sistemi scolastici degli Stati dell'Unione per valutare l'efficacia e la coerenza delle misure autonomistiche adottate da ciascun paese.

5. Il tema dell'autonomia scolastica ha perso da tempo quella centralità che l'aveva caratterizzato per una lunga fase; ha seguito, in questo, la parabola del dibatto sul federalismo. Non è, dunque, casuale che la legge 107/'15 abbia fatto registrare il passo indietro già segnalato, in coerenza - va detto - con la messa in discussione di quanto sancito dal vigente Titolo V della Costituzione (la vicenda quasi farsesca delle Province e della loro "abolizione" sta però a testimoniare quanto di improvvisato ci sia stato nel modo di affrontare tematiche di estrema delicatezza istituzionale). Eppure il tema è strategico e il riproporlo consentirebbe di sviluppare un discorso (critico) a 360 gradi sulla situazione del nostro sistema scolastico.

6. Naturalmente, perché l'operazione sia proficua occorre avere ben chiaro il modello di scuola autonoma che si intende proporre. Il clima politico del momento consiglia di attestarsi su una proposta basata su norme già esistenti, quali, in particolare, quelle inserite nel DPR 275/'99 e quelle del TU del '94, soprattutto per quanto riguarda gli organi collegiali. Insomma, una proposta semplice e chiara, con una parola d'ordine che possa mobilitare le varie componenti, quale potrebbe essere: "dalla scuola burocratica alla scuola democratica" o qualcosa di simile. Si tratta anche di far resuscitare un'idea e una cultura dell'autonomia che è stata soffocata fin dalla sua nascita, nella culla, dal mostro della burocrazia. Occorre a tal fine rifarsi ai quattro "principi ispiratori" dell'autonomia scolastica: trasparenza, decentramento, responsabilità, sussidiarietà. Al tempo stesso, dobbiamo dire che il cuore pulsante delle scuole deve essere l'autonomia didattica, di ricerca (ricerca- azione) e di sperimentazione, col ricorso coraggioso e generalizzato a quella flessibilità che sola può garantire percorsi davvero inclusivi e il successo formativo per tutte e per tutti, sulla base delle caratteristiche e delle potenzialità di

ciascuno. Sarebbe anche opportuno creare, a livello di reti di scuole, laboratori territoriali che fungano da osservatori permanenti di metodologie e tecniche d'insegnamento, che socializzino le buone pratiche didattiche e consentano di conoscere concretamente la coerenza tra finalità, obiettivi e risultati. L'autonomia implica questa capacità di riflessione e di scelta strategica in relazione agli stili cognitivi rilevati ed ai bisogni formativi della comunità locale. Si tratterebbe, dunque, di impostare in termini scientifici il rapporto tra scuola e territorio al fine di:

1. acquisire (avvalendosi dei necessari supporti specialistici) i dati demografici e statistici di carattere strutturale e sovrastrutturale (socio-economici e culturali);
2. attrezzarsi per garantire un aggiornamento costante dei dati;
3. censire in termini di "competenze potenziali" le opportunità di apprendimento non formale e informale offerte dal territorio;
4. analizzare il bacino di utenza della scuola: la provenienza socio-culturale degli alunni, la situazione economica delle famiglie e il livello delle loro aspettative;
5. sulla base delle rilevazioni, studiare e porre in essere strumenti di verifica in ingresso per appurare le competenze acquisite dai discenti attraverso apprendimenti formali, non formali e informali;
6. impostare conseguentemente PTOF, *curricula*, attività di orientamento in ingresso e in uscita;
7. adottare il metodo della massima flessibilità per privilegiare il risultato rispetto alle procedure;
8. programmare adeguate iniziative di informazione, formazione, aggiornamento dei docenti (la formazione continua e la ricerca educativa dovrebbero rappresentare il vero cuore dell'autonomia);
9. prevedere verifiche in tutte le fasi.

Queste considerazioni mirano a riaffermare un concetto più volte espresso e ribadito da autorevoli giuristi, quello in base al quale l'autonomia della scuola è di tipo "funzionale", distinta dunque sia da quella "politico-istituzionale" che spetta agli enti territoriali, sia da quella "strumentale" attribuita, con differente forme giuridiche, alle aziende dipendenti dagli enti territoriali. Si tratta, cioè, di un'autonomia di ampio respiro, che si estende agli interessi collettivi delle comunità coinvolte e non è riducibile alla mera gestione ed organizzazione delle strutture e dei processi. Va, quindi, ben oltre quel "decentramento amministrativo", entro il quale è stata "ingabbiata" per vizio d'origine. Di conseguenza, alcuni "strumenti" dell'autonomia, quali il "piano dell'offerta formativa" o il "bilancio sociale", an-

drebbero pensati non come adempimenti burocratici, bensì come esiti di reali processi partecipativi di tutti i soggetti interessati al buon funzionamento dell'istituzione scolastica. Attraverso il bilancio sociale, in particolare, il prodotto della scuola, che è dato dall'insieme di progetti e attività didattiche, viene sottoposto alla riflessione degli operatori e degli utenti per costruire dal basso una nuova cultura della scuola democratica. Si ha spesso, invece, l'impressione di una diffusa distanza tra le attese di partecipazione degli interlocutori sociali e la loro effettiva possibilità di incidere sulla progettualità culturale della scuola. E non si tratta soltanto di una conseguenza della mancata riforma degli Organi collegiali. Va da sé che un'impostazione di questa natura richiede una straordinaria battaglia culturale, possibile solo a condizione di individuare "sponde" politiche e istituzionali disposte ad allearsi su questo terreno.

7. In prospettiva, le iniziative destinate a restituire centralità e dignità strategica all'autonomia scolastica dovranno far leva su due questioni fondamentali: **A.** le professionalità, **B**. le prassi democratiche di sistema. Sul primo punto appare indispensabile che le attività formative per quanto operano nella scuola puntino a competenze professionali adeguate alle potenzialità insite nell'autonomia. Sul secondo punto va affermato il principio in base al quale non c'è autonomia senza democrazia. Occorrerebbe, a questo scopo, rianimare e ricostruire lo "spirito del '74" e promuovere la più larga partecipazione democratica, soprattutto nei momenti di programmazione. È ovvio che ogni istituzione scolastica debba avere un responsabile, una figura che la rappresenti anche all'esterno; l'importante è che questa figura sia espressione effettiva dell'intera comunità educante capace di auto-organizzarsi. Trarre qualche ispirazione da alcuni meccanismi e procedure dell'autonomia universitaria, da adattare ovviamente alla specificità del sistema scolastico, potrebbe rappresentare un'utile pista di ricerca per soluzioni più avanzate, nel senso di individuare una figura di riferimento che sia espressione del collegio docenti e il dirigente stesso.

Documento 2
GOVERNANCE, DEMOCRAZIA E PARTECIPAZIONE

La scuola ha subito negli ultimi anni cambiamenti profondi, corrispondenti ai cambiamenti nella società, a volte anche inconsapevoli.
Dal 1974 ai primi anni del 2000 sono stati creati grandi strumenti di partecipazione democratica all'interno della scuola che hanno modificato profondamente l'idea e l'organizzazione degli organi di governo interno. Ma è mancata una forte azione di manutenzione e di implementazione degli stessi, in corrispondenza a un forte calo della partecipazione ad ogni livello sociale e politico nella società.
I cambiamenti che avvengono all'esterno hanno forti ripercussioni all'interno della scuola: la carenza di opportunità di lavoro comporta spesso la scelta di lavorare a scuola perché questo è quello che il mercato offre, non per considerazioni o scelte professionale. Il grande numero di precari che si crea a causa della mancanza di programmazione nelle assunzioni e di una chiara visione dei bisogni della scuola, produce scarsa consapevolezza professionale del proprio ruolo e dei compiti all'interno delle scuole e degli organi che contribuiscono al complesso sistema della governance.
Esattamente come avviene nella società e nella politica; ci si confronta su temi specifici ma non sulla visione, si ratificano le decisioni, non si discutono le stesse. L'esercizio della democrazia si riduce all'esercizio della delega.

GOVERNANCE E DEMOCRAZIA

Negli anni si è dimostrato molto difficile realizzare una riforma degli OO.CC.. E' sempre mancata una visione politica e culturale della scuola, laica e autonoma dai partiti, che affronti in maniera organica la questione della governance.
Gli OO.CC. risalgono al 1974 e da allora non sono mai stati modificati e la Dirigenza Scolastica è stata inserita nello schema organizzativo della governance delle scuole senza armonizzare nè i compiti nè i rapporti con il Collegio Docenti e il Consiglio d'Istituto. I microinterventi effettuati negli anni hanno reso solo più confuso il quadro.
Il Ds, all'interno del rapporto con Organi equiordinati, si ritrova ad essere garante delle procedure in collegi nei quali non è sempre possibile discutere approfonditamente, dove si approva spesso all'unanimità perché non sempre c'è consapevolezza e

conoscenza dei propri ruoli e, soprattutto non c'è responsabilità rispetto alle decisioni prese. Una volta esperiti le formalità e gli adempimenti richiesti i comportamenti individuali sono liberi e autonomi. Mancando la responsabilità delle scelte, la democrazia diventa la ratifica delle decisioni.
C'è una notevole differenza tra democrazia di relazione, che dipende dai comportamenti e dalle scelte individuali e democrazia come luogo in cui si sceglie. E' quindi necessario riflettere su quali scelte siano possibili in questo momento e con questi organi di gestione. Deve essere chiaramente identificato cosa debba essere oggetto di decisione democratica e quali siano le competenze di ogni organo, nonché le modalità organizzative. Non basta che il Ds sia democratico perché lo sia anche la scuola.
Assistiamo ad un cambiamento anche nei compiti del Dirigente scolastico, sempre più spesso il terminale esecutivo di una serie di organi e organismi esterni alla scuola, non sempre legati direttamente alla scuola, ma che si inseriscono negativamente nella gestione e nei rapporti con gli OO.CC., non consentendo a volte nemmeno la normale condivisione con le figure dei collaboratori. Inoltre ci sono ormai enormi quantità di indicazioni ministeriali indirizzate esclusivamente al DS, senza alcun riferimento agli OOCC. Dato che non c'è il tempo di adempiere a tutte le richieste che provengono dagli Uffici centrali e periferici, questi compiti sono tutti delegati al DS. Compiti che comunque rimangono competenza del Collegio e il DS, anche per evitare di convocare una decina di Collegi straordinari l'anno con uno o due giorni di preavviso, si assume responsabilità decisionali che non gli competono e che poi potranno essere anche contestate in Collegio.
Non solo, ma il Ds non ha più la possibilità di occuparsi di tutta quella parte dei suoi compiti che riguarda la didattica, il benessere del personale e degli alunni nella scuola. Sarebbe necessario pensare a scuole meno numerose per avere ancora il tempo di occuparsi dello sviluppo culturale della scuola, fondamentale per lo sviluppo culturale del paese.
La democrazia scolastica è intaccata pesantemente da questo tipo di organizzazione e dalla situazione sempre più complessa che si è venuta a creare nel corso degli anni. La concezione aziendalistica della scuola secondo il modello neoliberista dell'organizzazione piramidale non funziona, è ampiamente superato. Bisogna trovare nuovi equilibri tra l'esigenza di una buona organizzazione e la partecipazione democratica alle scelte. Indispensabile individuare le strutture necessarie per implementare l'autonomia scolastica. Le norme esistenti non funzionano più perché ormai inadeguate alla gestione delle Istituzioni scolastiche attuali. E' necessario cominciare a riflettere in modo serio all'interno delle scuole con tutto il personale, sul ruolo e sul funzionamento degli Organi Collegiali. Dobbiamo pensare a costruire un sentimento collettivo

con una ampia discussione nelle scuole e con il coinvolgimento di tutte le componenti interne e le associazioni, su come cambiare le regole, per ritrovare la vera democrazia, che si manifesta sia nelle procedure, ma soprattutto nella cultura della democrazia.

PARTECIPAZIONE

La partecipazione dentro e fuori la scuola è indispensabile per avere una buona scuola. Al calo di partecipazione che si è verificato anche a livello sociale e politico va affiancato un esame accurato di come si siano modificati i canali e gli strumenti della partecipazione, modifiche su cui influisce molto l'età anagrafica di chi partecipa. Per questo riteniamo che un'analisi sulle possibilità che offrono i nuovi strumenti tecnologici di comunicazione vada affrontato senza pregiudizi, tenendo conto delle esperienze fatte nelle scuole e pensando ad una possibile integrazione. E' ormai diffuso in molte scuole un modello organizzativo che integra le attività in presenza con quelle a distanza e questo già prima del lungo periodo legato all'emergenza covid. Questo modello può consentire di ricreare nel tempo, partendo da gruppi di lavoro fino ad arrivare al Collegio, le modalità partecipative professionali e potenziarle nei vari campi della semplificazione della modalità di trasmissione delle comunicazioni, del coordinamento organizzativo, della discussione e riflessione diffusa e della condivisone. Anche l'esperienza della didattica a distanza andrà studiata e valutata con molta serenità e senza pregiudiziali.
Le esperienze dei gruppi di riflessione di alcuni docenti e Dirigenti scolastici in due istituti hanno confermato la difficoltà di gestione di Collegi Docenti molto numerosi, sottolineando l'impossibilità di una reale e approfondita discussione all'interno del Collegio e di fatto rendendo impossibile una partecipazione democratica e consapevole.
Uno dei gruppi di riflessione che ha lavorato all'interno di una scuola superiore, ha esaminato , quali interventi e con quali strumenti intervenire sull'organizzazione del Collegio per renderlo efficiente e partecipato.
Partendo dall'esame delle funzioni attribuite dal T.U. del 1994 si potrebbe distinguere tra quelle che necessitano del Collegio plenario, come la progettazione e la programmazione didattica ed educativa e quella parte di attività e procedure che potrebbero essere invece attribuite a parti di Collegio, a commissioni o dipartimenti. Non si ritiene però sufficiente normare con un Regolamento interno del Collegio di ogni scuola,

che porterebbe comunque a comportamenti difformi sul territorio. E' invece necessario un intervento normativo nazionale.
Si è più volte sottolineato che le dimensioni delle scuole, l'alto numero dei docenti che fanno parte dei collegi contribuiscono a svuotare di senso la partecipazione democratica alla decisioni, oltre a rendere sempre più distante il lavoro del DS. E' necessario quindi ripensare il dimensionamento delle scuole che negli anni ha favorito la creazione di istituti scolastici enormi, con Collegi Docenti formati da un numero sempre più grande di Docenti, privando il Collegio stesso della possibilità di discutere e di confrontarsi, di fare in fondo scelte consapevoli.
Un altro gruppo di riflessione di un istituto comprensivo ha sottolineato la difficoltà di rendere organiche tra loro le varie componenti di un Collegio (infanzia, primaria, secondaria di primo grado) e di rendere partecipata la discussione di argomenti (vedi approvazione libri testo) che riguardano solo una parte dei docenti e non si ritiene siano di interesse o abbiano ricadute su tutto il Collegio.
La formazione del personale docente nel senso della costruzione di consapevolezza della responsabilità, dei diritti e dei doveri, diventa in questo quadro necessaria, sia rispetto alla formazione in ingresso, sia a quella universitaria. Così come si rende necessario un lavoro di chiarezza sulla definizione del significato di libertà di insegnamento e della sua interpretazione e declinazione all'interno della scuola.
Diversa la situazione dei Consigli di classe dove è più concreta la partecipazione e la discussione, pur con differenze sostanziali a seconda dei gradi di scuola. Evidente la curvatura diversa ad esempio alla primaria, dove la discussione si incentra preferibilmente sul benessere dei bambini, rispetto alla secondaria inferiore, ma anche superiore, dove la curvatura è più indirizzata sulla valutazione.
Indispensabile procedere all'eliminazione del precariato con un programma ministeriale di forti assunzioni. Il precariato, infatti, determina una grave mancanza di stabilità e di continuità nel lavoro e non facilita la conoscenza della realtà scolastica in cui si lavora, né la possibilità di dare un contributo di senso.
La situazione dei Consigli d'istituto è molto simile, ma essendo un organo elettivo, si presupporrebbe una consapevolezza e un interesse che invece, durante gli anni, è venuto meno. Alcune componenti faticano ad essere rappresentate. La componente genitori non sempre esprime comportamenti propositivi o di miglioramento, a volte si identifica con la lista elettorale in cui si viene eletti. Sempre più importante e pressante è diventata nel tempo la necessità di rivedere compiti e funzionamento dell'organo, ma soprattutto anche in questo caso è necessario e importante attribuire chiaramente la responsabilità che deve seguire alle decisioni prese dall'organo.

Di norma anche nei Consigli d'istituto ci si attendono dal DS proposte e soluzioni che il Consiglio poi si appresta a deliberare. Spesso il ruolo del Presidente, ricoperto per legge da un genitore, è di pura rappresentanza: ordine del giorno, convocazioni e conduzione del Consiglio sono ad esclusivo appannaggio del DS. Si è notato come in questo momento la componente più rivendicativa e più propositiva sia quella degli studenti.

Riteniamo che gli interventi debbano tenere conto di alcuni obiettivi fondamentali, come dare stabilità e senso al sistema delle rappresentanze, rendendo significativamente vantaggiose la pratiche partecipative e questo sarà possibile solo se verrà ristabilito il principio che la voce di ognuno conta e la trasparenza delle scelte fatte.

Ogni discussione sulla riforma degli Organi di Governance delle scuole deve tener conto della giusta valorizzazione della professionalità docente, sia in rapporto al problema della carriera docente che nell'ambito dell'accertamento e del riconoscimento anche economico delle competenze utili allo svolgimento di alcune funzioni. Questo tema è di difficile soluzione perché potrebbe implicare una sorta di middle management, ma va affrontato e discusso senza preclusioni e superando la vecchia visione aziendalistica della scuola, perché è necessario avere persone formate e competenti e non soltanto persone di buona volontà.

RAPPRESENTANZA TERRITORIALE DELLE SCUOLE AUTONOME

La mancanza di Organi territoriali di rappresentanza delle scuole autonome ha escluso le scuole dalla possibilità di partecipare alle decisioni che le coinvolgono e che vengono prese da organismi esterni senza possibilità di intervento o di condivisione. Basti pensare al dimensionamento scolastico, alla programmazione e gestione di interventi di edilizia scolastica, alla gestione dell'emergenza covid. Il Dirigente Scolastico si trova spesso ad agire in questa situazione come mero esecutore di decisioni prese da altri.

E' necessario quindi ripensare e riflettere sull'istituzione di rappresentanze territoriali delle scuole autonome per poter discutere e prendere parte alle decisioni di interesse delle Istituzioni Scolastiche.

La rappresentanza delle scuole autonome deve realizzarsi con modalità diverse, a seconda della tipologia e della finalità delle decisioni da prendere, degli interventi da effettuare e degli altri organi con cui condividere le decisioni.

Bisogna distinguere tra una rappresentanza istituzionale e una rappresentanza partecipata e democratica, tra la Rappresentanza delle scuole autonome in rapporto agli enti

territoriali e dell'Amministrazione e la Rappresentanza delle componenti del mondo della scuola (Dirigenti scolastici, docenti, personale ATA, studenti genitori).

CONCLUSIONI

La complessità di rapporti tra organi equiordinati fra loro è inizio e fine di un circolo che risulta vizioso, meglio contorto per una serie di sovrastrutture che derivano dalla sovrapposizione di norme e soprattutto dai mutati atteggiamenti che abbiamo modo di constatare quotidianamente all'interno della scuola.
La relativa capacità delle istituzioni nel dare risposte congrue e tempestive si manifesta nel crescente disorientamento del corpo docente; la scuola è legata ad adempimenti talvolta pesanti di cui gli addetti ai lavori spesso faticano a capire il senso.
Devono cambiare le norme e si deve ripensare il ruolo della scuola nella società, creare la sostanza della comunità educante dove la fiducia reciproca fra i vari organi funga da tessuto connettivo e sia foriero di buone pratiche da parte di tutte le componenti. Accoglienza e lungimiranza devono essere le parole chiave che ispirano le norme di una scuola che insiste su un territorio, raccogliendone le istanze e portando a compimento il percorso educativo di ogni bambino e ragazzo.

Approfondimento:

Un percorso storico

31 maggio 1974 il D.P.R. 416 istituiva e ordinava gli organi collegiali della scuola: sia quelli di circolo o di Istituto, che quelli territoriali (distrettuali, provinciali e nazionali).

D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della L. 15 marzo 1997, n. 59. All'art 7 è prevista la possibilità per le scuole autonome di costituire delle reti.

30 giugno 1999 DLGS 233 Riforma degli organi collegiali territoriali della scuola a norma dell'art.21 della legge 59 del 15 marzo 1997"

Sciogliendo i consigli scolastici provinciali il decreto individua, quali organi collegiali territoriali: il consiglio superiore della pubblica istruzione, al posto del consiglio nazionale della pubblica istruzione; i nuovi consigli regionali dell'istruzione; i consigli scolastici locali in sostituzione dei distretti. Organi da costituire entro il 1° set-

tembre 2001 ma mai costituiti tranne il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione eletto per la prima volta nel 2015.

Il primo comma dell'art.1 del decreto legislativo 233/99 chiarisce le funzioni degli organi scolastici territoriali: "Nel sistema Scolastico nazionale gli organi collegiali disciplinati dal presente decreto legislativo **assicurano a livello centrale, regionale e locale, rappresentanza e partecipazione alle componenti della scuola e ai diversi soggetti interessati alla sua vita, alla sua attività e ai suoi risultati.**

8 novembre del 2001 entra in vigore la riforma del Titolo V della costituzione

4 febbraio 2010 Proposta di legge presentata alla Camera dei Deputati dalla De Pasquale con altri (mai approvata) " Disposizioni concernenti la rappresentatività delle istituzioni scolastiche e la costituzione di reti istituzionali di scuole" i cui obiettivi sono i seguenti :

prevedere l'istituzionalizzazione delle reti territoriali di scuole, costituite secondo criteri di rappresentatività del territorio e delle diverse tipologie di scuola

prevedere la regolamentazione ministeriale dei modelli di partecipazione delle reti istituzionali all'attuazione delle politiche nazionali in materia di istruzione e formazione sul territorio regionale messa in atto dall'ufficio scolastico regionale

indirizzare l'azione delle regioni verso la regolarizzazione di modelli partecipativi delle scuole per la definizione e per l'attuazione delle politiche in materia di istruzione e formazione definite dalle regioni stesse

Nota 2151 7 giugno 2016 linee guida per la costituzione delle reti scolastiche di ambito ai sensi della Legge107/2015 (art.l, commi 70, 71, 72 e 74) a firma del Capo Dipartimento De Pasquale.

La nota prevede l'istituzione di due tipi di rete:
la **rete di ambito**, che riunisce stabilmente tutte le scuole statali, dell'ambito territoriale individuato dall'USR; e le scuole paritarie che partecipano alla rete d'ambito, in relazione alle azioni e alle attività che ne coinvolgono finalità e funzioni':
le **reti di scopo,** che si costituiscono spontaneamente tra le scuole, anche oltre l'ambito di appartenenza, per il perseguimento di precisi scopi che trovano riscontro nelle priorità individuate per il territorio dell'ambito o in più specifiche esigenze locali e/o nazionali.
La **rete di ambito** deve essere in grado di recepire le esigenze del territorio (formative, progettuali, amministrative), fornendo loro risposte concrete e rappresentandole presso l'USR e le sue articolazioni territoriali.

La rete di ambito deve individuare
a. i criteri e le modalità per l'utilizzo dei docenti nella rete, nel rispetto delle disposizioni legislative vigenti in materia di non discriminazione sul luogo di lavoro, nonché di assistenza e di integrazione sociale delle persone con disabilità, anche per insegnamenti opzionali, specialistici, di coordinamento e di progettazione funzionali ai piani triennali dell'offerta formativa di più istituzioni scolastiche inserite nella rete;
b. i piani di formazione del personale scolastico;
c. le risorse da destinare alla rete per il perseguimento delle proprie finalità;
d. le forme e le modalità per la trasparenza e la pubblicità delle decisioni e dei rendiconti delle attività.
La rete di ambito, la cui governance è affidata alla conferenza di servizio dei Dirigenti Scolastici, **può** assumere compiti amministrativo in base a specifici accordi come:

1. cessazioni dal servizio,
2. pratiche in materia di contributi e pensioni,
3. progressioni e ricostruzioni di carriera,
4. trattamento di fine rapporto del personale della scuola,
5. (nonché) sugli ulteriori atti non strettamente connessi alla gestione della singola istituzione scolastica.

Le reti di ambito sono state organizzate territorialmente, almeno in Toscana, in base ai distretti ASL, non tenendo conto della viciniorietà e territorialità.
Diventa difficile per le scuole che hanno già un organico ATA sottodimensionato e spesso non formato ai nuovi adempimenti richiesti, di prevedere l'assunzione di specifici compiti da assegnare su base di ambito. Già la sola amministrazione della formazione e della sua rendicontazione, senza che ci siano integrazioni economiche e/o di personale, risulta un aggravio per la scuola capofila.

La FLC si è opposta a questa nota in quanto ritiene che quello di cui la scuola dell'autonomia ha invece bisogno sono le **associazioni di scuole**. Associazioni istituite attraverso una legge, come soggetti di diritto pubblico a cui riconoscere la rappresentanza delle scuole autonome perché connotate al loro interno da una pluralità di soggetti, tanti quanti sono le professioni e gli utenti delle scuole.
È infatti, secondo la FLC, una debolezza e non una forza, sul piano istituzionale e politico, che a rappresentare le reti siano solo i dirigenti scolastici; in quanto rappresentanti legali essi sono spesso costretti fra la dipendenza dall'amministrazione e la rappresentanza della scuola.

Secondo la FLC c'è la necessità di istituire una rappresentanza delle scuole autonome riconosciuta dalla legge, sulla base di principi generali definiti a livello nazionale con modalità organizzative individuate a livello regionale e territoriale.
Le istituzioni scolastiche devono essere rappresentate da genitori, studenti, docenti, ATA, dirigenti, con delegati di secondo livello ad ogni istanza.

Sono stati presentati alla Commissione Istruzione e Cultura del Senato un Disegno di legge di Iniziativa parlamentare a firma De Poli (FI) il 23 marzo 2018 e alla Commissione Istruzione e Cultura una proposta di legge di iniziativa dell' Aprea il 6 giugno 2018 entrambe sulla governance delle scuole ridisegnando le competenze degli organi collegiali interni ma senza parlare degli organi collegiali territoriali.

Documento 3
UNA PROFESSIONALITA' DOCENTE PER UNA SCUOLA DEMOCRATICA

Perché affrontare il tema della professionalità dei docenti

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

Partiamo da un principio

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

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

Perseguire una scuola democratica così come delineata dalla Costituzione comporta anche **praticare una gestione democratica** nei rapporti fra tutti i componenti di una comunità scolastica. Si ritiene fondamentale quindi operare perché l'organizzazione

del lavoro e delle professionalità presenti nella scuola rendano possibile una gestione concreta dei rapporti di lavoro e interpersonali capace di costituire un esempio di come possano essere attuati quei principi di educazione alla vita democratica ai quali dobbiamo formare le nostre alunne e i nostri alunni. E' una visione che si scontra con altre concezioni dei rapporti sociali e di lavoro,
basati sulla competizione, esclusivamente sul merito e sulla "produttività", termine mutuato dal mercato. La scuola non può essere governata come un'azienda, siamo contrari a questa visione che crediamo non abbia a fondamento la nostra Costituzione, ma che purtroppo è presente all'interno del mondo della scuola.
Una visione democratica rinvia immediatamente anche al ruolo degli **organi collegiali e della collegialità docente**. In tutti questi anni di gestione difficile dell'autonomia emerge tuttavia una maggiore consapevolezza dei docenti nel ritenersi parte di una comunità e non singoli individui. Non è però un dato acquisito e va sicuramente rafforzato e reso strutturale con opportune strategie di intervento, considerato che l'autonomia scolastica non può svilupparsi appieno senza la consapevolezza e la volontà di tutti di essere partecipi e artefici di un progetto comune.
Più volte in letteratura si è fatto riferimento ai **"legami deboli"** che caratterizzerebbero l'organizzazione della scuola. Partendo da questa considerazione si ritiene che il contrasto alle inevitabili spinte centrifughe e il rafforzamento invece delle spinte centripete non possa passare che dal pieno e consapevole coinvolgimento dei docenti, o almeno della maggioranza di questi.
Per questo una gestione **effettivamente democratica dei rapporti di lavoro** costituisce l'unico metodo per rendere efficace l'organizzazione di una scuola autonoma. In un'attività quale quella dell'insegnare, che necessariamente lascia grandi spazi di autonomia ad ogni docente, l'imposizione di obiettivi e metodi non può non rivelarsi fallimentare, occorre un paziente percorso di costruzione comune di finalità e significati che renda tutti attivamente partecipi di un condiviso progetto.
Occorre quindi sviluppare riflessioni e proposte per costruire un'organizzazione del lavoro docente e uno sviluppo della loro professionalità che rendano efficaci i principi sopra delineati in modo da poter rispondere positivamente ad almeno due domande:
I docenti sono resi responsabili e partecipi da un lato del progetto della scuola autonoma e dall'altro di un loro specifico sviluppo professionale?
Il progetto della scuola è in grado di perseguire il successo formativo dei/delle propri/e alunni/e così come richiesto dalla normativa e dalla Costituzione?

La professionalità docente e le sue componenti

A) Profilo professionale

-

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

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

"*ll profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, informatiche, linguistiche, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo relazionali, di orientamento e di ricerca, documentazione e valutazione tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica. I contenuti della prestazione professionale del personale docente si definiscono nel quadro degli obiettivi generali perseguiti dal sistema nazionale di istruzione e nel rispetto degli indirizzi delineati nel piano dell'offerta formativa della scuola".*

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

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

presuppone anche una capacità di dialogo, ascolto, coinvolgimento e sostegno ai loro genitori.

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

Responsabilità per la propria crescita professionale che può essere definita come attenzione e cura per la partecipazione ad esperienze di ricerca-formazione da intendersi come attività formative in senso stretto, attività di ricerca – azione, valutazione e documentazione di innovazioni. Può riferirsi alla partecipazione ad interventi formativi e training tesi ad incrementare competenze necessarie all'assunzione di specifiche funzioni o a sviluppare nuove abilità e competenze professionali.
Il livello delle competenze che descrive il profilo professionale del docente deve essere necessariamente dinamico.
La professionalità di un insegnante richiede, oltre ad una selezione iniziale, un tirocinio formativo di accesso ed una intensa vita professionale che non sia solo una stratificazione di esperienze.
L'arricchimento professionale assume maggiore spessore se si realizza nella comunità scolastica, se segue un processo di pratica e di valutazione consapevole che permetta di misurare la significatività dell'esperienza stessa e quanto essa abbia contribuito alla crescita personale e della scuola.
Ogni professionista non ha solo il dovere di perseguire il proprio sviluppo di competenze, ha il diritto di avere opportunità e mezzi per accrescere esperienze in una comunità scolastica aperta, che rispetta le prerogative collegiali e che incoraggia l' innovazione e la riflessione sull'azione educativa, così come ribadito anche nelle "Indicazioni Nazionali" del 2012: "*La professionalità docente si arricchisce attraverso il lavoro collaborativo, la formazione continua in servizio, la riflessione sulla pratica*

didattica, e il rapporto adulto con i saperi e la cultura. La costruzione di una comunità professionale ricca di relazioni, orientata all'innovazione e alla condivisione di conoscenze, è stimolata dalla funzione di leadership educativa della dirigenza e dalla presenza di forme di coordinamento pedagogico". Si dovrebbe gustare il piacere di governare "tutti" il futuro della propria comunità educativa; la scuola non ama le gerarchie. Per questo bisogna puntare sull'emancipazione degli attori interni della scuola. I docenti inoltre dovrebbero proiettarsi nel sociale, verso il territorio che li circonda per poter scoprire le virtù di una *leadership* formativa democratica da realizzarsi insieme alle altre istituzioni e risorse presenti nel territorio.
Molteplici indagini evidenziano percentuali importanti di docenti che rispondono alla complessità reinventando le proprie funzioni, sviluppando nuove competenze ed, in molti casi, anche nuove professionalità. La scuola che pone al centro della propria azione il successo formativo dei propri alunni, analizza nuove opportunità educative e produce innovazioni didattiche e metodologiche che vanno ad alimentare l'ambito delle avanguardie educative. Sembrano dunque maturi i tempi per far emergere le esperienze più significative affinché esse diventino patrimonio conoscitivo comune e possano produrre significativi e stabili riconoscimenti per i docenti.
È infine opportuno proporre un'attenzione specifica relativamente alla funzione docente nei Centri per l'istruzione degli adulti (CPIA) e nell' istruzione e formazione professionale (IFP): l'esperienza di questi anni mostra nella pratica di tutti giorni modifiche importanti al profilo professionale tradizionale dei docenti ivi impegnati. Per questi docenti si pone il problema, dunque, di ripensare totalmente il loro profilo professionale per renderlo più coerente ai compiti loro richiesti dalla situazione attuale.

B) Dossier professionale e sviluppo professionalità del docente

Le esperienze che possono rappresentare crescita si ricollegano al profilo professionale del docente. Saranno quindi esperienze che affondano le radici nelle dimensioni della formazione individuale e di gruppo, dell'innovazione didattica ed organizzativa quale espressione piena dell'autonomia scolastica, della progettazione ed implementazione di miglioramenti continui.
Per uscire dalla logica della parcellizzazione di esperienze didattiche che rischiano di rimanere confinate nella pratica individuale, appare opportuno definire il senso di **"esperienza significativa"** tentando una descrizione che prenda in considerazione esperienze che assumono spessore per il singolo docente e per la comunità scolastica.
Possiamo considerare significative quelle esperienze connesse ai vari campi di intervento sopra descritti:

-che abbiano misurabile ricaduta sugli apprendimenti degli alunni e sulla relazione educativa o che producano miglioramenti organizzativi e/o contribuiscano ad implementare le competenze di altri docenti
-che siano documentate e validate da soggetti interni e/o esterni all'istituzione scolastica
-che siano diffuse/condivise almeno all'interno della scuola.
In tal senso l'esperienza individuale o di un team non rimane confinata alla sfera della crescita professionale individuale, ma si trasforma in crescita collettiva, in patrimonio conoscitivo della scuola.

Il dossier professionale del docente può essere lo strumento che "racconta" le esperienze più significative del docente e descrive la propria crescita.
Non potrà essere una pura elencazione di incarichi e funzioni ricoperte, corsi di formazione frequentati, titoli accademici conseguiti, ma il frutto di una personale selezione e riflessione su esperienze significative che hanno prodotto concreta maturazione professionale.
Il dossier del docente diventa così ***strumento di autovalutazione*** delle competenze professionali, dunque importante strumento per il proprio bilancio delle competenze e, in definitiva, per orientare la scelta di nuovi percorsi di formazione in linea con gli obiettivi strategici che la scuola si è data.
Permette al docente di verificare e sviluppare le proprie competenze all'interno delle varie aree della professionalità docente: Area della cultura generale; Area delle competenze disciplinari e della didattica disciplinare; Area delle competenze metodologiche-didattiche; Area delle competenze comunicative e relazionali; Area della cultura e consapevolezza organizzativa.
Il dossier assume importanza anche per la scuola perché favorisce l'emersione di competenze specifiche, permette la costruzione di nuovi piani di formazione per i docenti, contribuisce alla creazione di un clima di maggiore consapevolezza e responsabilità, incoraggia la condivisione di esperienze significative e la costruzione di comunità di pratica. Contemporaneamente, però, occorre fare in modo che anche l'organizzazione scolastica sia un ambiente in grado di permettere l'espressione e l'esercizio delle competenze maturate.

Sviluppo professionale

Perseguire lo sviluppo professionale del docente non può significare solo richiedere e perseguire il giusto **adeguamento delle retribuzioni alla media europea**, ma

necessita anche di affrontare il tema della revisione dell'attuale **progressione stipendiale dei docenti basata esclusivamente sull'anzianità di servizio**. Procedere solo per anzianità non è esaustivo, poiché non stimola le scelte innovative della scuola. L'esperienza conta, ma va accompagnata alla riflessione, rielaborazione, implementazione, documentazione e validazione delle competenze che ogni docente non può non perseguire. La valorizzazione dei singoli non deve mettere a repentaglio la dimensione cooperativa del lavoro degli insegnanti, ma dovrebbe sollecitare l'attitudine e la pratica alla cooperazione in quanto lo sviluppo professionale deve essere strettamente collegato con il miglioramento complessivo della scuola. È una questione ormai calda e pronta per essere presa in esame: **nel meccanismo di carriera occorre inserire a fianco dell'anzianità, come valore aggiunto, l'acquisizione progressiva e sempre più approfondita delle varie competenze professionali.** Anche nel questionario organizzato da Proteo Toscana e rivolto ai componenti i direttivi provinciali della FLC/CGIL della Toscana il 74% dei docenti interessati ha mostrato una disponibilità a superare l'anzianità come unico criterio per una progressione di carriera.
Siamo consapevoli che questo tema sia indubbiamente rilevante, ma anche molto complesso**. Riteniamo opportuno sottolineare come le soluzioni siano da individuare e declinare nel contratto di lavoro**, che costituisce l'unico strumento in grado di coinvolgere in prima persona tutti i lavoratori interessati, in quanto la riuscita di questi interventi richiede una consapevole adesione da parte dei docenti stessi, o almeno, della maggior parte di essi.

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

A) Un' ipotesi vede la possibilità di accedere ad una retribuzione strutturalmente maggiorata per lo svolgimento di alcune **attività particolarmente necessarie alla scuola** quali la **formazione**, la funzione di "**tutor**" o altro. L'accesso a queste attività può prevedere un momento di validazione delle proprie competenze ed esperienze da definire ulteriormente.
B) Una seconda ipotesi vede la possibilità di accedere alla **validazione del dossier professionale**. Ogni docente potrebbe volontariamente richiedere la validazione del dossier professionale al fine di intraprendere, con soggetti esperti interni e/o esterni alla scuola, la riflessione critica del proprio percorso di crescita. Inoltre ogni docente potrebbe ottenere una validazione che consenta di accedere a riconoscimenti

economici (un'accelerazione sulla maturazione di scatti stipendiali) e/o di accesso alla carriera dirigenziale.

Le modalità di accesso ad attività strutturate e il processo di costruzione e validazione del dossier professionale aprono ad un dibattito molto ampio, difficile e complesso che dovrà necessariamente interessare l'intera comunità scolastica ed essere indirizzato su focus di discussione quali:
A) Per le attività strutturate: quali esperienze pregresse riconoscere e con quali metodi di validazione; quale meccanismo di selezione prevedere; quali eventuali modalità di assegnazione alle scuole prevedere.
B) Per il dossier professionale: come costruire il dossier; quando richiedere e a chi richiedere la validazione del dossier; chi valida il dossier (team interni di docenti esperti in bilancio delle competenze, team totalmente esterni, team misti); come individuare, formare ed eventualmente retribuire coloro che dovrebbero validare i dossier e le esperienze dei docenti.

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

C) Attività dei docenti

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

D) Attività/figure di sostegno all'autonomia

Varie sono le fonti normative che hanno portato negli anni ad individuare di fatto docenti che svolgono funzioni progettuali, organizzative e gestionali rivolte all'intera comunità scolastica. Da tempo sono previsti i coordinatori dei consigli di classe (in-

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

Come si vede un numero molto elevato e differenziato di funzioni e compiti che hanno investito una parte rilevante dei docenti. E' in atto una modifica di fatto della professionalità docente che si esplica non solo nella classe, ma anche in tante attività per e nella scuola. E' una modifica non governata, né supportata da una struttura contrattuale e giuridica coerentemente pensata, ma formatasi per rispondere di volta in volta a esigenze diverse. Si parla molto di "figure", "funzioni" o "quadro intermedio", "staff di direzione", altro ancora… occorre anche riflettere se sia opportuno utilizzare uno di questi termini che mira a denominare chi svolge queste attività o piuttosto indicare le azioni che siano affidate ad alcuni.

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

1) Individuare le azioni/figure ritenute indispensabili per ogni istituzione per le quali prevedere anche un' apposita formazione e quelle invece che vanno lasciate alla decisione delle scuole in relazione alle loro specifiche esigenze;

2) Declinare modalità di reclutamento dei docenti chiamati a svolgere queste tutte queste varie funzioni da parte del collegio (eccetto i collaboratori del DS) e individuare eventuali competenze richieste;

3) Predisporre percorsi di formazione iniziale e/o in itinere per lo svolgimento della funzione;

4) Indicare una durata dell'incarico (né troppo breve, ad es. solo annuale, né troppo lungo. Triennale (?) in coerenza con: il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), Il Rapporto di Autovalutazione (RAV) e il Piano di Miglioramento (PDM) e la Rendicontazione Sociale (RS);

5) Riconoscere economicamente il lavoro svolto con pagamento a forfait e/o con un riconoscimento di crediti in un'eventuale istituenda progressione di carriera;
6) Prevedere un eventuale riconoscimento per l'accesso ai concorsi per dirigente del lavoro svolto in alcune
7) Dare la possibilità ad alcune di queste figure (i collaboratori?) di usufruire di un esonero totale o parziale dall'insegnamento in relazione anche alla dimensione dell'Istituzione Scolastica Autonoma (ISA).
Si ritiene opportuno **sottolineare due principi per noi particolarmente rilevanti ai quali attenersi negli interventi futuri su queste figure/attività:** a) attribuire alle figure di coordinamento, alle funzioni strumentali e ai collaboratori incarichi stabili, rinnovabili (?), ma comunque a tempo determinato, per evitare posizioni di nicchia e centri di potere intermedi; b) evitare che queste attività siano svolte per mero spirito di "volontariato", ma possano avere un corretto riconoscimento professionale e/o economico.

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

Il documento base "Linee pedagogiche per il sistema integrato Zerosei" pubblicate sul sito del MIUR appare denso di prospettive educative, pedagogiche e organizzative per una buona gestione del sistema integrato 0-6 a favore dei piccoli. La proposta della gestione del sistema integrato è frutto di una sintesi di varie esperienze diffuse e di buone pratiche di governo del sistema 0-3 e del sistema 3-6 nei vari territori e Regioni.
Abbiamo in questa sede analizzato solo la figura del Coordinatore Pedagogico e del Coordinamento Pedagogico Territoriale evidenziando opportunità e problematicità.
Il ruolo del Coordinatore Pedagogico può essere riepilogato, con estrema e parziale sintesi, in **"facilitatore relazionale"**, con competenze pedagogiche e organizzative, con funzioni di sostegno alla progettazione e documentazione per i team, di sollecitazione ad affrontare al meglio le innovazioni o riorganizzazioni, di studio dei casi e dei problemi che si presentano quotidianamente, di rielaborazione e diffusione di buone pratiche. Il Coordinatore competente è in grado di esercitare il raccordo (a volte "cuscinetto") fra le esigenze dei Team e i decisori (siano essi gestori di struttura educativa pubblici o privati, Enti Locali, Dirigenti Scolastici, Asl etc..), confrontandosi anche in base alle norme Comunali, Regionali, Statali.
Allo stesso tempo agisce da facilitatore nelle relazioni e comunicazioni tra le educatrici/insegnanti e genitori, per costruire un'alleanza a favore della crescita armonica dei bambini e delle bambine.

Il ruolo del Coordinatore si esplica inoltre nel raccogliere i bisogni formativi dei team, derivanti anche dal contesto, e proporre azioni formative adeguate ai bisogni e ai momenti storici e sociali.
Oltre alle opportunità vi sono rischi in cui può incorre questa figura e che i decisori hanno il dovere di tenere presenti per meglio governare il sistema e si possono esporre in:

il Coordinatore Pedagogico rischia di diventare una figura direttiva nelle scelte educative e pedagogiche dei team se la sua preparazione non è adeguata al ruolo;

se da una parte può fluidificare i rapporti con i decisori dall'altra può oscurare e soffocare le scelte educative autonome dei team, rendendo gli operatori educativi passivi;

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

Una sottolineatura importante per la costruzione di un sistema 0-6, identificato a volte nei Poli dell'infanzia, sono le diverse formazioni iniziali delle educatrici di nido e delle insegnanti della scuola d'infanzia. Il diverso reclutamento e il diverso contratto, possono condurre a difficoltà di progettazione comune, oltre a non riconoscersi reciprocamente la funzione. Sappiamo che è ancora presente lo stereotipo che il nido sia il luogo della relazione e la scuola d'infanzia sia il luogo della progettazione, quindi l'avvicinamento tra i due segmenti va operato partendo dal confronto di due coordinamenti pedagogici, 0-3 e 3-6, forti e da una forte collaborazione tra stato e Regioni.
La scuola d'infanzia è inserita nel sistema di istruzione nazionale, da troppo poco tempo (L. 62/2000) e guarda più alla scuola primaria.
"Il coordinamento pedagogico territoriale è un organismo stabile nel tempo che comprende e riunisce i coordinatori dei servizi educativi per l'infanzia e delle scuole dell'infanzia esistenti su un territorio (statali, comunali, privati, paritari) e costituisce un elemento indispensabile, dal punto di vista tecnico-pedagogico, della governance locale dei servizi svolgendo un ruolo fondamentale nell'espansione e qualificazione dello 0-6 attraverso il confronto professionale collegiale."
Questo obiettivo posto dalle Linee pedagogiche va sostanziato di leggi e riferimenti certi, per esempio si pone **il problema di chi sia il Coordinatore Pedagogico delle scuole d'infanzia**. Mentre per i Nidi è già una figura stabile con un suo contratto e ruolo, cosa si prevede per le Scuole d'infanzia? Il dirigente scolastico, attualmente oberato di molti compiti amministrativi e spesso lontano dalla pedagogia? Una figura intermedia? Come si sceglie?

Inoltre ci sarà da affrontare un problema di rappresentanza dei vari componenti, perché se il Coordinamento Pedagogico Territoriale ricomprendesse davvero tutti i coordinatori pedagogici, diventerebbe un organismo pletorico e ingovernabile. E siamo sicuri che Assessori, Dirigenti Scolastici, Gestori privati vorranno affidare la governance del sistema ai pedagogisti?
Sono domande ancora senza risposta, ma che sono presenti alla Commissione, almeno così risulta dagli interventi della presentazione. Occorre riunire le competenze pedagogiche e organizzative perché:
Non c'è organizzazione senza scelte pedagogiche/ Non c'è teoria pedagogica senza pensiero organizzativo.

F) Formazione iniziale e Reclutamento

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

Per la prima ipotesi si possono ipotizzare due percorsi: a) integrare nei piani di studio delle lauree magistrali indirizzi per l'insegnamento con corsi di pedagogia, didattica, psicologia, etc. per coloro che decidono di fare gli insegnanti; b) percorsi formativi post-lauream magistrale finalizzati all'insegnamento nella scuola secondaria di I e II grado.
Per la seconda ipotesi potremmo far riferimento a quanto già previsto nell'inattuato DPR 59/2017 con le eventuali opportune modifiche.
Occorre anche intervenire con urgenza sui problemi del precariato prevedendo un canale concorsuale riservato così come era stato proposto dalla FLC/CGIL.
E' infine opportuno rivedere le forme di reclutamento e di riconoscimento del lavoro dei commissari dei concorsi al fine di nominare commissari di adeguata professionalità.

G) Formazione in itinere

La formazione in itinere rappresenta un aspetto fondante della professionalità docente. Già la legge n. 107/2015 ha posto con forza la questione della formazione in servizio dei docenti, per effetto della quale (art. 1, c. 124) essa è diventata *"obbligatoria, permanente, strutturale"*. **All'attuazione di questo comma legislativo è mancata una conseguente ed esplicita norma contrattuale, determinando una situazione confusa**. **Occorre quindi intervenire affinché sia assicurato e garantito per ogni docente un monte ore annuo di formazione in itinere adeguata allo sviluppo delle proprie competenze professionali personali e a quanto richieda la scuola in cui si opera**.
Il "Piano per la formazione dei docenti 2016-2019" (PNFD) ha presentato luci ed ombre e nel complesso non pare aver raggiunto gli obiettivi che si era proposto. Sono stati realizzati interventi consistenti di finanziamento della formazione del personale docente su più livelli: nazionale, regionale, di ambito e di scuola. L'intervento sulle singole scuole è rimasto però marginale e solo recentemente si è cercato di renderlo più efficace.
Nel documento del MIUR dell''aprile 2018 il MIUR "*Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio*", frutto del lavoro svolto da tre gruppi di esperti, venivano già messe in evidenza molteplici criticità nei vari livelli di intervento:

A livello nazionale:
- Mancata continuità all'azione di monitoraggio nazionale
- Assenza di una visibile e formalizzata cabina di regia complessiva;

− Difficile coordinamento delle prospettive operative delle diverse priorità nazionali, ora anche annuali, con ricadute a livello di programmazione locale;
− Scarsa implementazione della piattaforma SOFIA, in coerenza con il sistema di governance;
− Difficoltà nella gestione dei tempi nella comunicazione e nella rendicontazione dei finanziamenti.

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

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

A livello di singola scuola
− Parziale/limitata corrispondenza tra le priorità formative individuate come bisogni dalla scuola e la risposta formativa offerta a livello di ambito;
− Difficile gestione delle attività formative nei tempi ristretti, anche in relazione alle ordinarie attività scolastiche;
− Limitata o ineguale disponibilità di specifiche competenze (Dirigente Scolastico o docente Funzione Strumentale) sulla progettazione della formazione;

− Ineguale diffusione delle pratiche di pianificazione della formazione nell'ambito dei PTOF, di rilevazione interna dei bisogni formativi, di formalizzazione e valorizzazione delle biografie professionali;
− Difformità e difficoltà nella gestione della nuova obbligatorietà (quantificazione oraria, certificazione, …).

In generale
La formazione ha dato quindi risultati difformi a livello territoriale. **Appare una carenza diffusa di operatori qualificati per la formazione (formatori, tutor, facilitatori, etc.) e una difficoltà nel coinvolgere l'Università**.
Dobbiamo inoltre rilevare come l'attuale normativa relativa alle modalità di individuazione e retribuzione dei formatori appaia inefficace e da rivedere. L'obbligo dei bandi prima verso i docenti interni, poi agli esperti esterni, limita la possibilità di usufruire delle competenze delle associazioni professionali, inoltre la retribuzione degli operatori appare ferma quanto previsto oltre 20 anni fa.
Occorre infine ribadire quanto sia necessario che la formazione nasca da esigenze sentite all'interno del gruppo docente, meglio ancora se in grado di coinvolgere docenti di uno stesso consiglio di classe/interclasse o di un dipartimento**.** La formazione inoltre dovrebbe avere tempi distesi e modalità che possano integrare la riflessione teorica con l'attività con gli alunni, facendo riferimento a modalità metodologiche come la ricerca-azione. Occorre però trovare anche formatori davvero capaci di intrecciare competenze metodologiche e didattiche con le competenze disciplinari e interdisciplinari. In alcuni casi possiamo anche prevedere la presenza di facilitatori che permettano il confronto e la discussione da parte dei docenti e sostengano il loro autonomo percorso di ricerca. Sarebbe infine indispensabile e utile poter avere un confronto e un **sostegno dall'università**, che risulta purtroppo spesso assente.
Si auspica quindi la creazione di formule di **collaborazione tra università, scuola, associazioni professionali, enti di ricerca come l'INDIRE** istituendo partenariati strategici in funzione dell'attivazione di percorsi di tirocinio e di sviluppo professionale per garantire la necessaria formazione iniziale e in itinere dei docenti. **A tale scopo sarebbe opportuno predisporre un contenitore normativo ampio, plausibile, praticabile, che preveda una interazione tra i soggetti sopra citati con la costruzione di strutture permanenti, riconosciute, visibili e importanti sia all'interno dell'università che all'interno delle scuole** nelle quali possano essere messi a sistema percorsi di riflessione e di ricerca. In vista di una richiesta sempre crescente di formazione occorre infine prevedere all'interno di queste strutture percorsi specifici

per la formazione di "formatori" in grado di garantire una specifica e validata capacità di intervento.

H) Orari di servizio

Da tempo si discute se modificare gli orari di servizio, soprattutto per la parte relativa alle attività funzionali all'insegnamento. Nel questionario di Proteo Toscana rivolto ai componenti i direttivi provinciali della FLC/CGIL emerge una contraddizione fra il tempo che si indica utilizzato per lo svolgimento di queste attività e la volontà espressa a maggioranza di voler mantenere l'attuale assetto contrattuale delle 40 + 40 ore. Infatti mentre da un lato si dichiara di aver svolto in grande maggioranza un monte orario superiore a quanto contrattualmente indicato, dall'altro il 55% dei rispondenti ritiene di dover confermare l'attuale struttura oraria. **Al fine di eliminare alcune rigidità potremmo almeno prevedere di poter utilizzare le 80 ore complessivamente indicate nel contratto senza una distinzione fra le prime e le seconde 40**.
Nonostante questi possibili aggiustamenti rimane evidente di come sia eccessivamente ridotto il tempo a disposizione per le attività di progettazione comune a livello di consiglio di classe e di dipartimento soprattutto nella scuola secondaria e, forse, anche nella scuola dell'infanzia. **Approfittando del futuro calo demografico potrebbe essere una proposta attuabile prevedere un'operazione analoga a quella effettuata nella scuola primaria, cioè detrarre una o due ore dall'orario di lezione settimanale dei docenti di scuola secondaria e dell'infanzia per dedicare queste ore alle attività di progettazione comuni con gli altri colleghi.**
Potremmo in questo modo rafforzare effettivamente il lavoro collegiale all'interno dei consigli di classe e delle sezioni e nei dipartimenti e nelle intersezioni.

I) Responsabilità professionale, collegialità e democrazia

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

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

15/04/2021
PS. Nella discussione abbiamo fatto riferimento anche ai seguenti documenti:
Report del questionario sulla professionalità docente rivolto ai componenti i direttivi provinciali della FLC/CGIL Toscana
Dossier del MIUR su sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio (2018)
Rapporto finale della commissione "Bianchi" Luglio 2020