



Verso la Conferenza di Programma 2021
CONFERENZA REGIONALE
Proteo Fare Sapere Lombardia
7 e 8 Giugno 2021
Ore 17 – 19,30

Un forte radicamento sul territorio
per una nuova sfida
politico-culturale

ACCESSO ALLA VIDEO CONFERENZA:
<https://global.gotomeeting.com/join/545257957>

Lunedì 7 ore 17

Presentazione
Antonio Bettoni, Presidente Proteo Lombardia
In memoria di Giancarlo Cerini
La Dirigenza scolastica a 20 anni dal D.lgs. 165/2001:
tra tendenze dirigistiche e prospettive di una scuola
come Rete di Comunità di Pratiche
Michele Giacci, Ufficio di Presidenza regionale
DIBATTITO

Martedì 8 ore 17

La formazione in servizio per la valorizzazione delle
professionalità della scuola
Antonio Valentino, Presidente CTS Lombardia
DIBATTITO
Contributi di
Tobia Sertori, Segretario generale FLC CGIL Lombardia
Doriano Bizzarri, Ufficio di presidenza nazionale

Proteo Fare Sapere è un'associazione professionale riconosciuta dal MIUR quale soggetto qualificato per la formazione (Decreto Miur n.177/2000 e DM del 08/06/2005), inserito nel Comitato delle Associazioni professionali dei docenti e dei dirigenti scolastici (Decreto Miur n.34/2010).

Trascrizione incontro di Lunedì 7 giugno 2021

ANTONIO BETTONI: Il percorso è importante quanto la meta, spesso sempre più siamo presi dalla frenesia dell'esito, del risultato e ci dimentichiamo di prestare attenzione e curare il percorso, fatto di vissuti, esperienze, contributi. Alla meta a volte non arrivano tutti, ma perché qualcuno ci arrivi è necessario il contributo di tutti.

La mia breve introduzione verterà su alcune parole chiave con un prologo: Le parole chiave: idea di sfida, il percorso che abbiamo attivato e dovremo continuare, il metodo che abbiamo introdotto, i contenuti su cui abbiamo riflettuto, un breve cenno alla necessità di ripensare il profilo organizzativo.

PROLOGO.

La necessità della conferenza nasce in sostanza da due questioni:

1. ripensare al ruolo della nostra associazione perché possa diventare cantiere di elaborazione di idee;
2. interrogarci su cosa è avvenuto in Italia nell'ultimo anno e mezzo, per cercare di uscire da questa situazione forti dell'esperienza che questo contesto dovrebbe aver fatto maturare.

Possiamo tutti esprimere l'auspicio di uscirne diversi da come siamo entrati.

Come far diventare l'associazione un laboratorio di idee e riflessioni?

Direi che già con la presidenza di Dario Missaglia si è data una svolta a Proteo in quanto sempre più sta diventando un luogo di elaborazione di riflessione sulla fase che stiamo attraversando. Basti

pensare al Protocollo Pedagogico elaborato all'avvio della scuola. Innanzitutto dobbiamo pensare a un forte insediamento, radicamento territoriale come articolazione di modello a rete e poi dobbiamo sempre più anche pensare all'associazione come laboratorio di programmi di lavoro e idee.

Come ci siamo avvicinati a questa conferenza di programma?

Abbiamo iniziato a gennaio, quando abbiamo pensato di poter portare un nostro contributo al dibattito della conferenza e avevamo individuato tre temi: dirigenza e organizzazione scolastica; la formazione in servizio del personale della scuola come momento qualificante della professionalità; il rapporto scuola-territorio anche per lo stretto legame con l'autonomia scolastica. Il terzo tema, successivamente, l'abbiamo accantonato e ci siamo concentrati sui primi due.

Quindi le sfide che abbiamo intrapreso riguardano da un lato le idee e dall'altro il metodo.

Il PERCORSO che ci ha portato qui oggi è caratterizzato da una serie di iniziative. **Proteo Brescia**, realtà molto vivace grazie anche al lavoro fatto negli anni da Wilma Boghetta e poi anche dal contributo di altri, tra cui l'attuale presidente e collaboratori che lavorano attivamente, ha trattato quattro argomenti che avevano come filo conduttore l'idea di ripensare la scuola. Poi ci sono state due occasioni di presentazione di un libro, "Sopravvivere a scuola" di Mario Maviglia, libro in cui ognuno di noi può ritrovare un pezzo della sua storia professionale e personale.

Il contributo di Proteo Bergamo. In occasione di un incontro di novembre 2020 avevamo riflettuto sulla necessità che sempre più Proteo assumesse una caratterizzazione, un profilo ben definito, per cui quel Proteo lo si può individuare per quel lavoro. Proteo Bergamo ha curato, nella figura di Maria Laura Cornelli, che è stata la presidente per anni di Proteo Bergamo, di Eugenia Valtulina e di Mario Pelliccioli, un libro che pubblicheremo nella veste di Valore scuola, "Il nazismo arrivò di soppiatto". Qual è la caratteristica di questo libro, documenta percorsi interdisciplinari fatti in alcune scuole della provincia negli ultimi 6 anni. Partendo dallo spunto del giorno della memoria sono stati presentati argomenti e momenti che hanno poi trovato nel libro il punto culminante.

Proteo Lombardia ha organizzato iniziative, il tema della valutazione era molto caldo, abbiamo poi fatto un'iniziativa sulla povertà educativa in Lombardia e una sulla progettazione partecipata del nuovo PEI.

Altra parola chiave è METODO, i documenti presentati sono stati elaborati con un metodo che abbiamo poi identificato anche, grazie soprattutto all'input di Michele Giacci, come una comunità di pratica. I tre elementi caratterizzanti sono: l'individuare un nucleo tematico sul quale discutere; poi c'è la pratica vera e propria e si va a una riformulazione del problema. Soprattutto questo lavoro è stato fatto sul documento della dirigenza.

Per quanto riguarda IL CONTENUTO, i due documenti hanno una loro organicità, un filo conduttore che ruota attorno all'idea della necessità di interazione tra quanti nella scuola ci lavorano, soprattutto docenti e dirigenti, ma anche altre figure. Questi documenti in particolare guardano alla scuola come una comunità di apprendimento situato, cioè dove la conoscenza non è un insieme di nozioni ma è frutto di un processo dinamico. Questi documenti hanno guardato la scuola proprio partendo dal problema che la scuola sta vivendo in questa fase di pandemia, avendo come punto di riferimento il problema dell'abbandono scolastico e della dispersione scolastica. La scuola è un luogo di apprendimento che ha valenza in quanto è un apprendimento che avviene in un contesto sociale.

LA SFIDA. Abbiamo riflettuto su cosa deve fare Proteo per affrontare le sfide accennate. Chiaramente qui parliamo soprattutto di Proteo Lombardia che conosciamo meglio. Dobbiamo

partire con l'affrontare le criticità dai nostri punti di forza. Capire cosa è successo e cosa sta succedendo, quali sono le nostre debolezze.

Per prima cosa dobbiamo far sì che le iniziative che proponiamo siano vissute non come momenti occasionali ma come un percorso che ha una traccia ben delineata. C'è bisogno di far capire che anche se organizziamo iniziative singole dietro c'è una riflessione che ha un unico filo conduttore. C'è bisogno di far capire a chi partecipa alle nostre iniziative quale è il progetto che abbiamo pensato, qual è la nostra idea di scuola. Questa è la grande sfida che abbiamo di fronte. Altrimenti rischiamo di fare efficaci corsi di preparazione ai concorsi però poi una volta raggiunto l'obiettivo di superamento del concorso le persone non vedono in Proteo lo strumento, la risorsa, il laboratorio per continuare a riflettere sul proprio vissuto professionale. Dobbiamo dare importanza al percorso, coltivare bene il percorso perché le persone abbiano voglia di continuarlo con noi.

Abbiamo bisogno di ripensare il nostro profilo organizzativo. Dobbiamo darci una struttura reticolare che diventi occasione di scambio di iniziative e di pratiche ma non tanto o solo come quell'iniziativa è stata organizzata in quel territorio, ma cosa quell'iniziativa ha prodotto. Perciò riteniamo che sia utile una piattaforma nazionale centrata sullo scambio tra le varie strutture territoriali così come delineate dal nostro Statuto.

Noi come Proteo Lombardia abbiamo la necessità di costituire formalmente un comitato tecnico-scientifico ma credo che se l'idea risulta troppo impegnativa si può anche pensare a figure che siano attente alle diverse culture professionali che operano nel mondo della conoscenza e che ci accompagnino con una supervisione pedagogica nell'organizzazione di percorsi formativi.

Abbiamo bisogno di definire un programma, in modo tale che le persone possano trovare l'idea di filo conduttore, ma abbiamo anche bisogno di rendicontare. Il RAV può essere anche per noi uno strumento importante.

In sostanza questi sono gli impegni che ci assumiamo e che speriamo possano essere di stimolo anche agli altri territori.

IN MEMORIA DI GIANCARLO CERINI

ANTONIO VALENTINO:

Pensando a un ricordo di Giancarlo Cerini mi è venuto in mente la velocità impressionante con cui si è diffusa la notizia della sua scomparsa, i tanti messaggi che si leggevano un po' ovunque sui siti 'scolastici', anche di persone che non ti aspettavi lo conoscessero. Segnali della sua popolarità e dell'affetto e stima di cui godeva: e non solo nel settore dell'infanzia e della primaria, di cui era indiscutibile punto di riferimento a livello nazionale. Mi viene in mente il suo intervento, decisamente 'competente', in un seminario a Firenze sulla riforma dell'Istruzione Professionale, ma anche i suoi contributi sempre concreti in iniziative di altri settori della scuola che inizialmente pensavo potessero essere estranei ai suoi interessi professionali. A me piace soprattutto ricordarlo come un animatore appassionato di dibattiti sui temi caldi del momento, come quello sulle figure di sistema che opportunamente collocava dentro il progetto più ampio della questione organizzativa e della valorizzazione delle professionalità della scuola, con l'occhio sempre attento allo sviluppo di carriera e alla progressione economica, anche dei docenti che preferiscono investire semplicemente sui temi più strettamente professionali. Lo ricordo anche come animatore di iniziative editoriali: sua l'impresa di *Scuola7* che ha avuto un grande successo. Mi piace anche ricordarlo come ricercatore di idee e di proposte che rilanciava attraverso saggi e articoli suoi o dell'ampia rete di amicizie che aveva tessuto nel corso degli anni, attraverso canali editoriali di cui è stato nel corso degli anni il più

importante punto di riferimento. Mi piace ricordarlo soprattutto come direttore di *Rivista dell'Istruzione*, punto di riferimento per quanti, nel mondo della scuola, si appassionano ai problemi della formazione, della sperimentazione e dello sviluppo professionale. E che poteva essere pubblicata negli ultimi anni, a motivo della crisi profonda delle riviste cartacee di cultura scolastica, solo perché lui si faceva carico di tutto: dai contenuti di ciascun numero alla ricerca delle persone da coinvolgere, dai suggerimenti per la stesura degli articoli alla lettura dei vari contributi. E persino della sua diffusione. Non c'era iniziativa pubblica a cui partecipava dove non si presentasse con l'ultimo numero della rivista o con l'ultima pubblicazione che curava, e non ne promuoveva direttamente la diffusione. Questo per dire che era un uomo di scuola a 360°: non solo ispettore ma anche animatore culturale, raccoglitore di idee stimolanti che rilanciava da par suo. È stato un grande amico di Proteo, e anche della nostra organizzazione sindacale di riferimento; anche se non si lasciava scappare le occasioni per sottolineare, con l'arguzia che lo contraddistingueva, ma anche con chiarezza, i suoi punti di vista diversi rispetto alla FLC. Voglio ricordarlo anche come amico delle associazioni professionali, forse le sue interlocutrici preferite, forse perché le riteneva più promettenti. Concludo questo mio ricordo con un richiamo doveroso alla sua area di maggiore interesse, vera e propria passione e missione per lui: il mondo dell'infanzia e della Primaria, e al suo ultimo impegno al riguardo: sulle Linee Pedagogiche zero-sei delle quali ha coordinato i lavori. Dopo la loro lettura ho pensato che queste Linee guida dovrebbero essere lette da tutti gli operatori di tutti gli ordini e gradi di scuola. Riguardano apparentemente la fascia dei piccoli, in realtà toccano dei nodi pedagogici che sono fondativi per il percorso di crescita e formazione che impegnerà poi i bambini in tutta la loro vita. Credo anch'io che queste Linee Pedagogiche possano essere una sorta di suo testamento culturale e professionale per una scuola del futuro da costruire e un ultimo regalo per tutti noi da parte di una persona appassionata della scuola che sapeva guardare sempre avanti con buon senso e sensibilità pedagogica. Ciao, Giancarlo, ci mancherai.

Giancarlo Cerini e la formazione che cura la professionalità.

di Giovanna Zunino

Quando Antonio Valentino mi ha proposto di ricordare Giancarlo Cerini all'inizio della Conferenza di Proteo Lombardia dedicata alla formazione nella Scuola, ho fatto una proposta che è quella di focalizzare la mia testimonianza sull'idea che Giancarlo aveva di formazione. Ho, per questo, pensato di fare riferimento alla mia esperienza, ai lavori e alle riflessioni che ho avuto la fortuna di condividere con lui, segnando una linea di demarcazione: un prima dell'Autonomia Scolastica e un dopo.

L'ho conosciuto di persona nella mia città - Savona - nel 1985, durante il Convegno nazionale "Scuole materne sperimentali a confronto". Io ero tra gli organizzatori e lui era Direttore Didattico in un Circolo della Romagna e già allora si occupava con passione e competenza di scuola dell'infanzia. A seguito di questo Convegno, le parole chiave sulle quali ci eravamo concentrati erano il lavoro nella scuola dell'infanzia, la ricerca educativa, la sperimentazione di nuovi percorsi molto pensati. Giancarlo è uno che la Sperimentazione (quella con la S maiuscola, dicevamo tra noi) l'ha sempre molto sostenuta, la riconosceva come elemento importante per la ricerca didattica e per questo doveva essere rispettata e monitorata.

A partire dall'89 Giancarlo entra nella Commissione per la scrittura del "Rapporto a medio-termine" per lo sviluppo della Scuola Materna, che venne mandato nelle scuole affinché gli operatori

esprimessero un giudizio, inviassero loro idee e opinioni. Quel Rapporto era la bozza degli Orientamenti emanati nel giugno del '91 e gli operatori vi trovarono traccia di molte considerazioni e contributi che loro avevano inviato e si sentirono in qualche modo partecipi.

Certamente tutti i componenti la Commissione lavorarono alla lettura delle 15.000 schede giunte, ma il promotore di questa azione di diffusione nelle scuole e di raccolta di ciò che le scuole avevano risposto, in modo tale che gli Orientamenti del '91 fossero informati da quello che nelle scuole stava succedendo e si stava elaborando, era stato lui.

A seguito dell'emanazione degli Orientamenti diceva: non è che possiamo dare in pasto un elaborato così strutturato culturalmente, senza fare in modo che gli insegnanti siano accompagnati in un percorso di confronto e di padroneggiamento dei contenuti perché è un testo impegnativo. Lavorò così con Sergio Neri, Anna Maria Conterno, Clotilde Pontecorvo, Cesare Scurati –presidente della Commissione- e altri all'estensione del Piano Nazionale di Aggiornamento che dal '92 al '94 arrivò in tutte le scuole d'Italia. Partiva con un'organizzazione molto centralizzata, ma si poneva il problema di raggiungere tutte le scuole del Paese, anche attraverso la costituzione di reti tra Circoli didattici.

Questo lavoro di aggiornamento diffuso ed il conseguente ascolto degli insegnanti portò ad evidenziare che, per onorare le finalità educative assegnate alla scuola materna, era fondamentale mettere in pratica didattiche e strutture di professionalità che per essere coerentemente messe in essere, necessitavano di una presa in carico tale da modificare l'organizzazione della scuola materna e del lavoro educativo in essa svolto, sia dal un punto di vista strutturale, sia da quello formativo. Nasce allora il progetto Ascanio (Attività Sperimentale Coordinata di Nuovi Indirizzi Organizzativi) che segnò un passaggio significativo sull'importanza dell'organizzazione della giornata a scuola come elemento qualificante il progetto educativo.

Nel '96 –Ministro all'Istruzione Luigi Berlinguer -, incomincia a tirare l'aria delle riforme, quindi anche dell'autonomia scolastica, della riforma dei cicli. Molti di noi erano consapevoli che nel percorso dell'autonomia scolastica la scuola dell'infanzia non doveva sentirsi chiamata fuori. Ricordo grandi discussioni. Ma come tenere dentro la scuola dell'infanzia in modo tale che si sentisse a casa e non in gabbia? Giancarlo, facendo anche molto riferimento all'allora Sottosegretario Nadia Masini, diceva che se volevamo che la scuola dell'infanzia entrasse a pieno titolo all'interno dell'autonomia scolastica, era necessario fare un lavoro dal basso, era necessario che gli insegnanti si sentissero parte di questo percorso. Ecco che nasce il progetto Alice (Autonomia: Laboratorio per L'Innovazione di Contesti Educativi). La Sperimentazione consisteva nell'attivare confronto e riflessione tra reti di scuole, a carattere sia regionale che nazionale, su come interpretavano e agivano il curriculum, l'organizzazione del lavoro e l'ambiente educativo, la professionalità, i rapporti con le famiglie ed il territorio.

Siamo negli anni '98-99, l'autonomia scolastica prende corpo. L'idea di formazione e di autonomia scolastica per Giancarlo sono interconnesse. Promuoveva cultura scrivendo e documentando, ma poi andando in giro nelle scuole, nelle più lontane periferie. Diceva e scriveva che "l'autonomia scolastica rappresenta lo sforzo di riscrivere le regole, di stringere un nuovo patto tra la scuola e la sua società, tra i professionisti che vi lavorano e i ragazzi che vi studiano, in una ricerca etica, prima ancora che giuridica e pedagogica, di un nuovo modo di fare educazione nelle istituzioni. L'autonomia non è solo un discorso o un regolamento, ci si deve misurare con la progettualità, con l'ipotesi concreta di innovazione nel campo didattico, organizzativo e gestionale, anzi si deve partire

da ciò che di significativo già viene realizzato nelle migliori realtà scolastiche per diffondere idee, realtà, esempi in un processo di partecipazione e regolazione dal basso del cambiamento. Senza fornire ricette però, perché per queste è più che sufficiente una buona fotocopiatrice; occorre invece formulare ipotesi su cui riflettere e ragionare, idee su cui avviare una autonoma attività di ricerca e di sviluppo. Questo, in fondo, è il succo dell'autonomia. [...] Per lavorare nella scuola dell'autonomia c'è assolutamente l'esigenza di padroneggiare un codice condiviso che consenta di essere sempre informati e aggiornati. Insomma bisogna formarsi.”¹

Ma quali sono essenzialmente le parole che Giancarlo, nell'elaborare l'idea di formazione, usa di più? Diceva “la formazione è la linfa vitale per sostenere il cambiamento proteso al miglioramento, ma se un'insegnante non condivide, non riflette, non si confronta, non studia, non documenta, non elabora e se queste azioni non le fa all'interno di un processo formativo insieme agli altri, allora la formazione la subisce, non ne è partecipe. La formazione deve essere partecipata perché così serve anche per creare un'idea di squadra, di persone che condividono una responsabilità, un progetto.”²

Giancarlo non era mai giudicante, difficilmente perdeva la pazienza e trovava sempre, con una grande cortesia del dialogo, il modo di precisare la sua posizione, che non sempre era in linea con quella del suo interlocutore. Pur essendo un grande mediatore, proprio sulle idee di formazione lui aveva una sua asticella di posizionamento: mai una mediazione al ribasso. Era molto convinto di una formazione in rete, ha sostenuto moltissimo i Centri di Risorse Territoriali³ per la formazione tra i quali quello di Fossano. Diceva che non solo la formazione è linfa vitale, ma è un diritto degli insegnanti e ogni progetto educativo emanato, se non partecipato convintamente, non potrà essere efficace per attivare processi di cambiamento e di miglioramento.

Questa sua convinzione di rendere partecipi gli insegnanti nei processi di cambiamento proposti, lo ha accompagnato anche durante il lavoro delle *Indicazioni Nazionali 2012*, del documento *Legami Educativi A Distanza* in tempo di pandemia e delle “*Linee Pedagogiche per lo sviluppo del sistema integrato zerosei*”. In ciascuno di questi documenti che sono segnati dalla profonda cultura di Giancarlo, viene assegnato un ruolo strategico alla formazione in servizio quale chiave di volta della realizzazione dello sviluppo auspicato.

La sua è un'idea di formazione per costruire reti, confronto e sviluppo, che non guarda tanto e solo al contenuto- pur importante-, ma che si fonda fortemente sul metodo partecipativo e di riflessione su ciò che si fa al fine di migliorare. Anche per questo amava dire che per rendere vivi i contenuti delle *Linee pedagogiche per lo sviluppo del sistema integrato zerosei* era necessario promuovere una ballata popolare!

A noi restano da raccogliere gli esempi ed insegnamenti che Giancarlo con grande generosità ci ha regalato.

1 A scuola di Autonomia, a cura di G.Cerini –D.Cristanini, tecnodid Napoli 1999

2 Conoscere Sperimentare l'Autonomia a cura di G. Cerini , tecnodid Napoli 1998

3 Testo citato

MICHELE GIACCI:

Il documento che abbiamo elaborato nel gruppo interregionale che oggi presento si intitola **“La Dirigenza scolastica a 20 anni dal D.lgs. 165/2001: tra tendenze dirigistiche e prospettiva di una scuola come Rete di Comunità di Pratiche”**. Il mio intervento vuole semplicemente riprendere alcuni concetti di fondo. Lascio a voi per i dettagli la lettura del testo. Il quadro d'insieme su cui abbiamo lavorato è quello che qui schematicamente presento. Il dirigente scolastico è impostato al centro della nostra attenzione, però visto nel contesto dell'autonomia, come incardinato all'interno di una scuola intesa come organizzazione complessa e correlato di tutti questi aspetti, sia l'autonomia scolastica che la scuola come organizzazione, in rapporto col territorio. In alto troviamo il profilo del dirigente e quale tipo di leadership; per quanto riguarda la scuola, il problema della struttura organizzativa e gli attori che agiscono nell'organizzazione scolastica. Le criticità dell'autonomia scolastica e infine il rapporto col territorio, cioè come si può vedere in maniera non estrinseca il rapporto col territorio. Quindi i due aspetti che abbiamo utilizzato sono gli obiettivi della gestione delle scuole da parte del dirigente e il curriculum.

La nostra idea di scuola è una scuola che noi vediamo nel quadro della Costituzione Repubblicana, quindi una scuola democratica e partecipativa, pluralista e rispettosa delle differenze, compensativa e inclusiva, egualitaria, capacitante e promotrice dello sviluppo umano. Questi sono i valori che noi assumiamo come valori di riferimento. Una scuola che vada oltre le logiche di mercato o di quasi-mercato, cioè una scuola che finalizza l'apprendimento e la formazione della persona, del soggetto umano in tutta la sua molteplicità di aspetti e non solo del produttore. Chiaro che la scuola deve anche produrre soggetti competenti che siano in grado di affrontare le sfide lavorative o di una continuazione degli studi, quindi non si vuole con questo dimenticare l'aspetto finalistico produttivo, ma anche la preparazione professionale, anche le competenze che la scuola deve sviluppare vanno viste nel quadro più generale di uno sviluppo della persona umana. Poi è una scuola che si rapporta con le altre scuole del territorio con una logica non competitiva, ma cooperativa e di rete. Questo è un aspetto molto importante. In sostanza se tutto il senso dei piani di offerta formativa e dei percorsi che le scuole hanno compiuto in questi anni hanno la funzione di dire “come siamo bravi, cari genitori portate i vostri figli ad iscriversi qui” se il fine è questo significa che ci muoviamo in un orizzonte competitivo, ma non è questo ciò di cui parliamo quando parliamo di rapporto col territorio o di quale debba essere la vera natura dell'organizzazione scolastica. Un'idea di scuola a cui si accompagna anche un'idea di dirigente scolastico, qui è d'obbligo partire da quello che è il radicamento anticostituzionale di questa figura, la scuola statale fa parte della pubblica amministrazione e quindi il dirigente in primo luogo è responsabile del buon andamento e dell'imparzialità dell'organizzazione amministrativa. È un aspetto che produce molte criticità, ma che secondo noi non va sottaciuto o dimenticato. È anche costruttore di un ambiente di lavoro e di apprendimento democratici. Attraverso poi la gestione unitaria dell'istituto scolastico il dirigente si pone come garante di una serie di diritti e di rispetti: diritto all'apprendimento e al successo formativo degli alunni, al rispetto delle prerogative degli OOCC, della libertà di insegnamento, della scelta educativa delle famiglie, della piena realizzazione del PTOF. Sono idee guida per il cui approfondimento rinvio alla lettura del documento fornito.

L'autonomia scolastica è stata una svolta importante nei termini di una costruzione condivisa dell'identità delle scuole e un'attenzione alla qualità dell'offerta formativa. Un'autonomia che poi si articola in un'autonomia didattica, organizzativa, di sperimentazione, di sviluppo. Tuttavia quest'orizzonte promettente ha fatto emergere elementi di criticità. In primo luogo abbiamo visto

che il dimensionamento che è strettamente associato all'idea dell'autonomia, ha assunto uno sviluppo tale, soprattutto quantitativo, che lo allontana dal suo significato originario di dimensionare gli istituti scolastici coerentemente col territorio in cui operano per dare forza e capacità contrattuale alla scuola nel rapporto con altri enti. C'è da dire che questo aspetto è sempre più venuto a mancare perché sono prevalse logiche di tipo economicistico. Altro elemento di criticità è che c'è una gestione amministrativa molto pesante, basti pensare a tutte quelle norme prevalentemente di carattere nazionale che vengono trasferite senza mediazione alle scuole (procedure per acquisto di beni e servizi, privacy, sicurezza, trasparenza, dematerializzazione). Cambiamenti avvenuti in questi anni e che sono gravati sulle scuole senza quella mediazione necessaria da un punto di vista normativo che era in carico all'amministrazione scolastica. È stato sicuramente positivo vedere la dirigenza scolastica come ruolo unico ma sono mancati i supporti da parte dell'amministrazione ai neo-dirigenti che magari provenivano da realtà scolastiche o di gestione o insegnamento diverse. Una amministrazione poco attenta alle specificità delle scuole e infine un centralismo burocratico spesso mortificante. Di conseguenza c'è stato un notevole appesantimento del lavoro del dirigente e di conseguenza ancora un oscuramento della dimensione educativa del suo lavoro e della gestione delle scuole.

Adesso entriamo un attimo più nel merito della questione organizzativa. Abbiamo fatto queste considerazioni non tanto cercando di sviluppare quali sono le caratteristiche del dirigente scolastico in astratto, ma di vederle radicate nell'organizzazione. Vi leggo una citazione di Weick: "Sarebbe un grave errore considerare l'amministrazione scolastica come qualcosa di simile alla costruzione di un edificio o alla gestione di una fabbrica. In questi due casi le decisioni prese deliberatamente giocano un ruolo determinante: l'attività procede o si arresta in proporzione alla quantità di sforzi intenzionali compiuti. Se dobbiamo usare una metafora o un modello per capire il processo dell'attività scolastica, l'agricoltura offre un esempio più adatto della fabbrica. In agricoltura non si comincia dal nulla, né si dirigono i propri sforzi verso materiale inerte o passivo. Si comincia al contrario da un procedimento complesso e antico; gli sforzi vengono organizzati in previsione di ciò che comunque succederà a semi, piante, insetti ... Le colture, una volta piantate, possono attraversare un qualche processo di sviluppo anche se il contadino passa il tempo a dormire. Qualsiasi cosa egli faccia qualche aspetto del risultato finale rimarrà costante. Quando insegnanti e studenti sono riuniti assieme si può avere un qualche processo educativo anche se il soprintendente è andato a divertirsi ad Atlantic City ". Questo esempio fornisce lo spunto per riflettere sulla particolare natura dell'organizzazione scolastica. Come possiamo evincere da questo esempio qualcosa succede sempre, Weick ha coniato il termine, per descrivere il sistema scolastico, di "sistema complesso a legami deboli", vuol dire che gli attori si autodeterminano, mancano rapporti gerarchici forti. Nella scuola esistono centri decisionali diffusi, non c'è una gerarchia, una determinazione meccanica delle decisioni. Visione autonoma degli attori, ogni agente nell'amministrazione scolastica ha una sua visione della scuola e si comporta di conseguenza, questo vuol dire che vede cose diverse da quelle che vede un suo collega o il dirigente scolastico. Al di là del paradosso, è questo che alla base può essere trasformato in positivo quando si parla di una leadership distribuita, cioè dove non esiste il leader maximo, ma ogni figura che opera nella scuola può essere un leader naturale. La scuola è il luogo di una razionalità limitata, anche questo è un modello che si applica non solo alle scuole ma anche a molte altre realtà organizzative. Razionalità vuol dire che io metto in atto dei mezzi per raggiungere determinati fini. Questo rapporto mezzi-fini non è assolutamente meccanico. L'apprendimento non è il prodotto causale dell'insegnamento.

Possono intervenire fattori che difficilmente vengono controllati da chi mette in atto questi processi, possono essere la famiglia, la società, la scuola stessa. In questo senso si parla di razionalità limitata, non abbiamo una conoscenza esatta del punto di partenza, sappiamo dove vogliamo arrivare, ma non è detto che le azioni che noi mettiamo in atto producano quei risultati. Questo anche consente, paradossalmente, una forte adattabilità dell'organizzazione scolastica alle variazioni interne e esterne. Può succedere che un pezzo di organizzazione vada a pallino, ma il resto della scuola procede per la sua strada, questa è una sorta di autotutela dell'istituzione. Oppure, altro fenomeno che vediamo spesso è l'inerzia di fronte alle innovazioni che spesso partono dal centro, le scuole non rispondono o lo fanno con molta lentezza. Altra caratteristica della scuola come sistema complesso a legami deboli è il localismo, non ci sono istituti identici, ogni scuola è una sorta di mondo a sé ed è fortemente radicata nel suo territorio. Abbiamo fenomeni di ridondanza, soluzioni diverse ai medesimi problemi, non ci sono economie di scala nel mondo della scuola. È un'istituzione che dura nel tempo proprio perché rimane pur sempre scuola nonostante questa estrema variazione delle situazioni, e noi comunque quando entriamo in un istituto diciamo "questa è una scuola".

Tuttavia ci sono alcuni aspetti chiave che noi dobbiamo assolutamente valorizzare, in primo luogo la collegialità, è la parola chiave per individuare luoghi e modi per la condivisione e il confronto coordinato. Quali sono i momenti della collegialità: gli organi collegiali, in generale la comunità educativa, le articolazioni funzionali del collegio dei docenti, consigli di classe, dipartimenti, comitato tecnico scientifico, ma anche gruppi di lavoro sui progetti e una forte dimensione assembleare, studenti, genitori, ATA. Questo perché ogni lavoro è un fattore di socializzazione, non si lavora mai da soli, in particolare nella scuola questa è un'evidenza, una parola chiave che serve a identificare quella particolare organizzazione che è l'organizzazione scolastica. Tuttavia anche qui non mancano delle criticità, ne abbiamo indicate alcune, una normativa tutta da rivedere, per esempio non è un caso che la delega prevista dalla 107 per la riscrittura del testo unico non è stata realizzata, è l'unica delega che non ha trovato seguito, come anche è bene andare a rileggere l'art 16 del 275/1999, regolamento per l'autonomia, in cui si dice per i docenti che hanno il compito e la responsabilità della progettazione e dell'attuazione del processo di insegnamento e di apprendimento, e viene spontaneo domandarsi se sia così, se c'è quella consapevolezza che presume la parola responsabilità. I docenti sono progettisti della formazione e quindi devono attivare un processo che attui quanto progettato. C'è questa dimensione progettuale nell'insegnamento?

Altro aspetto importante sono le figure di sostegno all'autonomia. Elenco nella slide, ma anche nel Rapporto Bianchi. Dai coordinatori dei consigli di classe a figure che sono nate nel tempo, come l'animatore digitale, il tutor per l'alternanza, le figure previste per lo sviluppo e monitoraggio del piano annuale per l'inclusione. Cioè c'è di tutto e di più e in realtà qui si esplica l'autonomia organizzativa delle scuole. Ogni istituto a seconda dei suoi bisogni e interessi può attivare figure di questo tipo, che comunque si incardinano nella funzione docente, ma che svolgono quelle che nel contratto si chiamano attività funzionali all'insegnamento. Una miriade di soggetti comunque necessari per il funzionamento dell'istituto, ma molto parzialmente normata o contrattualizzata. Quali sono i problemi che nascono, sono diversi e a nostro parere abbastanza significativi, come inserire queste varie figure inquadrare nel ruolo docente in un quadro unitario di riferimento? se è vero quello che si diceva prima che ogni attore porta avanti una sua visione, un suo modo di intendere il proprio ruolo e rapporto con la sua realtà scolastica, come fornire dei riferimenti

comuni? Come individuare le figure ritenute indispensabili per ogni istituzione scolastica e quelle che invece vanno lasciate alla decisione delle scuole in relazione alle loro specifiche esigenze? Quale modalità di scelta da parte del collegio e/o del dirigente dei docenti chiamati a svolgere le relative funzioni, quali sono i criteri con cui si seleziona il personale? Quale formazione iniziale o in itinere richiedere e attivare per lo svolgimento della funzione? L'unico caso previsto dalle norme dei contratti è che ci sia una formazione per le figure che svolgono determinati ruoli, è quello che riguarda le reti o funzioni obiettivo, oggi funzioni strumentali al PTOF, ma in quante scuole si fa realmente formazione per queste figure? Quale è la durata dell'incarico per stabilizzare in qualche modo le funzioni attribuite, cioè sappiamo benissimo nella nostra esperienza che se io oggi voglio fare la funzione obiettivo mi presento, il 90% del collegio mi approva, perché non è che ci sia una grande competizione, ma l'anno prossimo posso anche abbandonare, questo crea un clima di incertezza, di instabilità, perché poi il dirigente deve affannarsi a trovare qualcun altro che prende il posto del collega che l'ha preceduto. Quindi il problema della durata, nel documento si dice preferibilmente triennale, in armonia con l'andamento del PTOF, il problema è anche conseguente al fatto che spesso questi impegni non sono riconosciuti adeguatamente, riconoscere vuol dire anche economia, soldi, progressione di carriera, titoli. Nel documento trovate analisi più approfondite e delle proposte più concrete.

L'altro tema che volevo affrontare è quella della gestione unitaria e del rapporto col territorio. Se la scuola è un'organizzazione complessa, se la dimensione collegiale partecipata democratica va salvaguardata e potenziata, se il prodotto della scuola è un insieme di pacchetti formativi, se la scuola è un luogo di attivazione di processi di apprendimento formale e i docenti sono progettisti dell'apprendimento, se la dimensione pedagogica è connaturata al fare scuole, cioè noi non siamo in un cantiere, non siamo in un'azienda che produce pentole, siamo in una scuola, quindi inevitabile come dice il vecchio detto "si va a scuola per imparare", poi come si impara, quando si impara, con chi si impara, è tutto un altro discorso e c'entra relativamente qui. Comunque la dimensione pedagogica, l'apprendimento è connaturato alla particolare natura di questa istituzione. Una volta fatte tutte queste premesse, in cosa consiste allora la gestione unitaria del dirigente? E come coniugare l'autonomia e il rapporto col territorio? Come vedete dalle slide, una gestione unitaria finalizzata all'apprendimento. Cosa succede in un'istituzione scolastica autonoma? Ci siamo riferiti in particolare a quell'esperienza comune a tutte le scuole italiane che è durata dal 2015 al 2019 cioè il primo ciclo completo del percorso di autovalutazione, giusto per dare un riferimento concreto a questi discorsi. Come avviene la gestione organizzativa delle scuole? C'è una gestione strategica legata alle priorità e ai traguardi che sono poi un altro modo per dire obiettivi strategici che le scuole si sono date e che si sono materializzati nei rapporti di autovalutazione, o c'è una gestione operativa che riguarda gli obiettivi di processo, gli obiettivi operativi, quelli che sono poi stati enunciati nei piani di miglioramento, e poi c'è l'utilizzazione delle risorse umane e finanziarie per attuare gli obiettivi di processo e attuare le priorità e i traguardi, ma l'utilizzo delle risorse umane e finanziarie porta a un'operazione di rendicontazione sociale agli stakeholder, ai portatori di interesse. Come è avvenuta questa rendicontazione? Attraverso un altro documento, la rendicontazione sociale/bilancio sociale, questo è un altro modo in cui potrebbe essere fatta l'operazione di rendicontazione. Io ho seguito a suo tempo un bellissimo corso organizzato dall'ispettore Maviglia, in cui molti dirigenti hanno preso dimestichezza con questa dimensione molto sconosciuta della loro attività e la cosa è stata molto utile. In sostanza una dimensione organizzativa ad opera della dirigenza scolastica vuol dire tenere presente queste cose: una strategia con degli obiettivi di lungo

termine, per finire con un'operazione di rendicontazione al territorio, se quegli obiettivi sono stati raggiunti, passando attraverso piani di miglioramento. Volevo chiarire che per gestione strategica non si intende quello che c'è scritto nelle leggi, che eppure ci sono, che riguardano la pubblica amministrazione e che riguardano soprattutto la gestione finanziaria, riferita all'istituto scolastico gestione strategica vuol dire gestione degli obiettivi. Quindi quando si parla di gestione unitaria si intende gestione unitaria degli obiettivi di vario tipo finalizzata alla rendicontazione. Gestione finalizzata all'apprendimento. Nell'apprendimento ci sono tutte queste cose. In questo modo la scuola può certamente pensare di rapportarsi con il territorio, basandosi su due colonne: l'etica e il curriculum. L'etica sono i valori che ci diamo, quelli che ricordavo prima. Un'ottica di capacitazione, cioè mettere in grado le persone di realizzare i propri piani di vita, questo termine io l'ho preso da una lettura per me recente, Amartya Sen, quando lui discute il fatto che la libertà e lo sviluppo devono andare di pari passo, altrimenti non c'è sviluppo senza libertà e quindi il PIL non è il fine ma è il mezzo. Da un lato quindi il valore, l'etica, dall'altro il curriculum, perché siamo una scuola, avvengono processi di apprendimento, quindi attenzione agli ambienti e ai modelli di apprendimento e alle competenze. C'è stato un lungo dibattito e c'è ancora sulla contrapposizione tra competenze che producono l'uomo faber, il produttore, e invece lo sviluppo umano, ma non è così perché le competenze sono strumento essenziale, non sono fini, sono mezzi per la capacitazione. Io devo essere competente...

[CONNESSIONE SALTATA]

ANTONIO BETTONI: Ringrazio Michele per l'efficacia della sua comunicazione, ha riassunto molto bene un documento corposo. *(LE CONCLUSIONI SONO VISIBILI SULL'ULTIMA SLIDE)* Direi che possiamo aprire il dibattito. Gli interventi possono vertere sia su alcune questioni che vi ho presentato nella mia introduzione, che riguardano più Proteo e le sfide che abbiamo davanti e che ci siamo posti, sia naturalmente il documento esposto in maniera magistrale da Michele Giacci.

RIPRENDE LA COMMISSIONE MICHELE GIACCI: ultimissima sintesi di quanto detto prima. Quindi: la formazione come leva del cambiamento; la promozione della cultura dell'organizzazione; la figura del dirigente visto come "leader dell'apprendimento e per l'uguaglianza" e "costruttore di comunità", curare la dimensione collegiale in tutte le sue articolazioni; riconoscere e consolidare le figure di sostegno all'autonomia come articolazioni della funzione docente; rivedere il dimensionamento degli istituti ponendo dei limiti, massimo 900/1200 studenti, tenendo conto delle specificità territoriali; rivedere le funzioni amministrative che dovrebbero essere quelle più strettamente legate all'erogazione dell'attività didattica, anche al limite potenziando gli uffici territoriali dell'amministrazione centrale; infine il rinnovo del contratto nazionale di lavoro in cui si faccia attenzione alla valorizzazione del personale scolastico e alla formazione in servizio che "deve trovare coerenza nelle scelte contrattuali". Le parti tra virgolette sono state pronunciate da Maurizio Landini nell'incontro con il Ministro e quindi abbiamo la sua benedizione.

[WILMA BOGHETTA IN CHAT]

PRIMA CHAT. Una riflessione sul problema del profilo organizzativo di Proteo. Credo sia importante aprire una riflessione sulla formazione dei formatori, perché, come dicevo in un mio appunto nel documento sulla formazione, la possibilità di coinvolgere i docenti che partecipano alle nostre iniziative in modo meno episodico è un problema annoso. I docenti che partecipano alle nostre

iniziative usciranno arricchiti nella loro professionalità grazie alla qualità dei nostri formatori, ma, per "agganciarli" alla nostra associazione credo vada loro prospettata la possibilità di diventare a loro volta formatori valorizzando le loro competenze. Per quanto riguarda la stesura di un piano annuale, che da sempre ho proposto non solo ai singoli docenti ma anche alle scuole con progetti di formazione, credo si debba anche in questo caso fare una riflessione. I dirigenti scolastici in genere non sono disposti a prendere pacchetti formativi preordinati. Pertanto credo che alle scuole sia opportuno inviare l'albo dei nostri formatori.

SECONDA CHAT. Premesso che condivido pienamente tutto il documento sulla dirigenza, penso che, là dove si dice che il compito del DS sarà quello di "richiedere a tutti i docenti la coerenza con le linee delle indicazioni nazionali...." credo si debba introdurre un richiamo alla necessità di ripensare culturalmente l'approccio al sapere e alla conoscenza, (come sollecitazione da rivolgere al Ministero) superando la rigida partizione disciplinare che ancora è presente nelle indicazioni nazionali, solo un approccio alla conoscenza diverso consentirà di far comprendere agli insegnanti che il "programma non esiste più". Va inoltre fatto un richiamo alla necessità di non introdurre nuovi saperi come discipline autonome, leggi le varie educazioni., che invece sono trasversali a tutti i saperi e quindi sono di competenza di tutti gli insegnanti indipendentemente dalla disciplina insegnata. Scusate, questo è un mio pallino da sempre, ma è anche il punto di partenza per una seria riorganizzazione del lavoro dei docenti.

MICHELE FALCO

Il documento è ampio, ben strutturato, corposo ed assai ricco di spunti. Particolarmente efficace ed illuminante la presentazione di Michele Giacci. Tuttavia penso di essere il portatore di un pensiero eterodosso illustrato, a suo tempo, in un libricino scritto assieme all'ispettore Maviglia. A distanza di tempo si è confermata in me l'idea che più che di autonomia vera e propria si è trattato prevalentemente, prima di tutto, anche se ovviamente non esclusivamente per fortuna, di un **ampio decentramento amministrativo** scaricando sulla periferia, cioè sulle singole istituzioni scolastiche, una mole, progressivamente sempre più rilevante, composta da una pletora di incombenze amministrative, (appalti, privacy, trasparenza, sicurezza, pensioni ecc.), ben messe in luce dal documento. Tutto ciò senza che si attivasse, contestualmente, una formazione pervasiva strutturata in modo organico e capillare verso i Ds ed i Dsga che, negli anni, hanno dovuto supplire spesso con un "fai da te" volontaristico ed, inevitabilmente, un po' imparaticcio, divenendo apprendisti in moltissimi campi ma, quasi mai, veri e propri esperti con solide basi formative adeguatamente approfondite in tutti questi nuovi campi di natura squisitamente specialistica e gestionale. D'altro canto affinché l'autonomia scolastica sia veramente tale mancano all'appello due elementi indispensabili: da una parte la gestione di un budget certo e significativo che non sia, come nel primo ciclo, tributario solo del finanziamento del diritto allo studio erogato dal Comune in base ai propri autonomi presupposti di cassa; dall'altro la gestione e reclutamento diretto del personale.

Su questo secondo aspetto un tentativo un po' farraginoso e pasticciato era stato fatto nel 2016 con l'organico dell'autonomia di cui ai commi 63 e successivi della Legge 107/2015 poi rapidamente smantellati e cassati buttando via, in un sol colpo, il "bambino con l'acqua sporca". Forse il sistema andava migliorato e non eliminato. Tuttavia se il dirigente scolastico deve essere in primis "**responsabile dei risultati del servizio**" tale frase dell'art. 25 del Dlgs 165/2001 non può essere riferita solo all'osservanza prioritaria delle procedure e norme sottese a : privacy, trasparenza, sicurezza, appalti, pensioni ecc.

Il Ds deve, prioritariamente essere il **“promotore, coordinatore, organizzatore di una comunità educante finalizzata al miglioramento dei processi educativi di insegnamento ed apprendimento”**. E' questo il vero cuore della mission del Ds che non può ridursi e rinsecchirsi ad essere un mero “gestore” ma, deve essere il garante del : successo formativo; della libertà di insegnamento con caratura collegiale; delle istanze educative di famiglie e territorio di appartenenza. Giustamente si pone l'accento, nel documento, sulla “nota dolens” delle reggenze con Ds a “mezzo servizio” che sono al massimo i garanti della liceità delle procedure adottate nella scuola in reggenza. Altra questione il “dimensionamento” non decentemente gestibile oltre i 1.200 alunni. Nel nostro territorio bresciano, per fare un esempio, c'è un istituto comprensivo con 2.200 alunni ed un superiore con quasi 1.900 studenti. Tuttavia oggi, dal male del decremento demografico, potrebbe derivare del bene, come ha sostenuto recentemente in un articolo Mario Maviglia, con la conseguente riduzione delle “classi pollaio” ed il costituirsi di laboratori didattici negli spazi svuotati di alunni.

Si dovrebbero, poi, riaccorpere alcuni servizi gestionali come, ad esempio, le pensioni, o nuovamente presso gli ex Provveditorati oppure, perché no, dando spessore organizzativo e funzionale agli “Ambiti” e collocando qui, con risorse Ata e Dsga propri, alcuni servizi comuni per gli Istituti afferenti a quello specifico Ambito dando così vita a quel “reticolo policentrico” che rivitalizzi gli Ambiti e magari preveda anche l'istituzione normata di un organo collegiale dei Ds facendoli uscire dalla loro solitudine monocratica inevitabilmente autoreferenziale. Gli ex Provveditorati, poi C.S.A., USP, UST ed ora AT non sono mai divenuti, nei fatti, centri di supporto e consulenza per le scuole autonome, per non parlare degli Usr.

Dagli anni 80' si è sempre propugnata l'indispensabilità della funzione unica ed unitaria del Ds anche sul piano amministrativo. Forse andrebbe meglio calibrata la dialettica funzionale con i Dsga, divenuti direttivi, reclutandoli, preparandoli e formandoli meglio, e definendo più chiaramente la diarchia gestionale attribuendo loro alcune incombenze oggi ampiamente gravanti sulle spalle dei Ds. Tutto ciò proprio per evitare quel forte indebolimento del Ds nella direzione educativa e didattica dell'Istituto perché troppo assorbito dalle numerose incombenze gestionali giunte ormai al limite parossistico della molestia burocratica da parte dell' amministrazione centrale. Senza questo alleggerimento burocratico e gestionale come si può davvero pensare che il Ds presidi, organizzi, supporti e dia impulso di leadership educativa alle articolazioni funzionali del Collegio dei Docenti quali: i consigli di classe, i dipartimenti, il nucleo interno di valutazione, lo staff, il comitato di valutazione ecc.? Tali organismi andrebbero meglio definiti funzionalmente e tutti, non solo alcuni, normati nelle procedure. A tutto ciò si deve anche accompagnare una rivisitazione contrattuale pattizia delle 40 più 40 ore che, quantomeno, debbono divenire un unicum minimo e complessivo di almeno 80 ore globali articolabili funzionalmente ed autonomamente da parte di ciascuna singola istituzione scolastica durante la definizione del piano annuale delle attività e sulla scorta di quanto emerso ed indicato nel Rav, nel Pdm, nell' Atto di Indirizzo del Ds.

FIGURE DI SOSTEGNO ALL'AUTONOMIA

E' essenziale, all'interno di tale itinerario, al fine di potervi dare concretezza operativa, la presenza stabile e meglio definita del ruolo e funzione delle così dette “Figure di Sistema”.

Si tenga conto che effettuando un raffronto tra i vari comparti del pubblico impiego, la scuola sia l'unico luogo ove il rapporto funzionale tra Dirigente e personale è in assoluto tra i più elevati numericamente.

In media, per un Istituto Comprensivo attestantesi attorno ai 1.200 alunni, vi è un DS ogni 120 addetti.

Numeri di gran lunga più elevati rispetto ad altri comparti come, ad esempio, la Sanità o, si pensi più banalmente, tra il Dirigente responsabile dell'ufficio Tecnico di un medio Comune da 12.000 abitanti e i tre o quattro geometri e i cinque o sei stradini componenti questo tipo di ufficio.

Come si può governare una struttura complessa come la scuola senza uno strato stabile di **figure intermedie**, possibilmente parzialmente liberate dalle incombenze d'aula mediante dei part-time, a cui assegnare il coordinamento e la supervisione della progettazione educativo/ didattica e formativa dell'Istituto, le varie azioni per l'inclusione ecc. ecc.

La legge 107 /2015 poteva essere l'occasione per sistematizzare e stabilizzare tali indispensabili figure costituendo, nei fatti, quella leadership diffusa spesso solo dichiarata, che faccia uscire il DS dalla solitudine gestionale/ burocratico che ultimamente lo connota e soffoca dando effettiva attuazione operativa al comma 83 della 107/2015.

Si pensi a tutta l'incredibile e negativa vicenda normativa che ha abrogato la figura del vicario di cui all'ex art.459 del T.U. N° 297/94 e norme successive ed al poco funzionale utilizzo dei cosiddetti posti di ex organico potenziato oggi organico dell'autonomia.

Senza un mutamento effettivo del "contenitore" è un po' difficile che si possa concretizzare realmente una modifica strutturale delle forme della formazione in servizio obbligatoria.

Un ridisegno coerente e complessivo delle "figure di sistema", anche per la progressione di carriera di questi docenti, consentirebbe anche di individuare un docente responsabile, parzialmente esonerato dalle attività d'aula, per la cura collegiale dei percorsi didattici e formativi dell'Istituto in coerenza con il PDM e da affiancarsi, almeno, ai due collaboratori del Ds ed ad un ridisegno complessivo, funzionale e stabile dello staff. Altrimenti, riferendoci al Ds, altro che "leader per l'apprendimento" e "costruttore di comunità".

RECLUTAMENTO E FORMAZIONE

Sulla formazione vi è già un esaustivo e corposo documento. Mi soffermerei, invece, un momento sul reclutamento sia dei Ds che dei docenti.

La centralizzazione nazionale dell'ultimo concorso dei Ds, con tutto il corollario di ricorsi, ha dato pessima prova. La dimensione regionale, pertanto, parrebbe più gestibile purchè corredata da alcune controindicazioni operative. Prima di tutto un ruolo più stringente di effettivo coordinamento, supervisione, controllo ed armonizzazione dei lavori tra le varie sottocommissioni effettuato con costanza assidua e normato, (non unicamente demandato ai principi generali di buona amministrazione), esplicitato da parte del Presidente della Commissione concorsuale madre che deve svolgere quotidianamente questa funzione di coordinamento e controllo a garanzia dell'omogeneità ed armonizzazione delle procedure valutative adottate dalle varie sottocommissioni. Va, inoltre, garantito uno scorporo dei commissari per un lasso di tempo predefinito,(100 giorni complessivi?), dalle ordinarie incombenze di servizio come avveniva, mi pare, sino al 1992. Magari anche modificando ed adeguando i compensi per le propine d'esame che, temo, siano più o meno ferme al decreto del 1985 o poco più.

PRESO ATTO CHE NON SI RIESCONO AD ESPLETARE ANNUALMENTE I CONCORSI FRANCAMENTE NON MI PARE CHE QUANTO PREVISTO DAL DECRETO SOSTEGNI BIS DIA ADEGUATE GARANZIE DI IMPARZIALE EFFICACIA ED EFFICIENZA NELL'ESPLETAMENTO DELLE PROVE SEMPLIFICATE A FRONTE DELL'ABOLIZIONE DELLA PRESELETTIVA E DI UN'EFFETTUAZIONE DI QUESITI A RISPOSTA MULTIPLA

ED UNA SUCCESSIVA PROVA ORALE. SOPRATTUTTO SE SI MANTERRA', NEI BANDI DI CONCORSO, LA ILLUSTRAZIONE RETORICA DI REQUISTI RICHIESTI TALI DA TOCCARE OGNI CAMPO DELLO SCIBILE PEDAGOGICO ED, A MAGGIOR RAGIONE, SE SINDACALMENTE SI TORNERA' AL REGIME DEL COSIDDETTO "DOPPIO CANALE".

Vi è un'evidente discrasia tra il profilo magniloquente previsto nei programmi concorsuali ed i riconoscimenti effettivi nella formazione, nella progressione di carriera oltre che nella concreta qualità del reclutamento e del personale in servizio. Bettoni ci ha, infatti, ricordato che in tali programmi si richiede ai docenti di dover possedere e padroneggiare : "1. **Dominio dei contenuti delle discipline di insegnamento e dei loro fondamenti epistemologici**; 2. **Conoscenza dei fondamenti della psicologia dello sviluppo, della psicologia dell'apprendimento scolastico e della psicologia dell'educazione**; 3. **Conoscenze pedagogico-didattiche e competenze sociali finalizzate all'attivazione di una positiva relazione educativa**; 4. **Conoscenza dei modi e degli strumenti idonei all'attuazione di una didattica individualizzata e personalizzata**; 5. **Competenze digitali** inerenti l'uso didattico delle tecnologie e dei dispositivi elettronici multimediali più efficaci per potenziare la qualità dell'apprendimento; 6. **Conoscenza dei principi dell'autovalutazione di istituto**, con particolare riguardo all'area del miglioramento del sistema scolastico; 7. **Conoscenza della legislazione e della normativa scolastica ecc.**"

TUTTO CIO' A FRONTE, POI, DI UNA SUCCESSIVA CARRIERA SCOLASTICA OVE:

Ci vogliono 35 anni di RUOLO affinché un docente possa conseguire una retribuzione dignitosa e ciò perché la situazione stipendiale è legata alla mera anzianità di servizio così come indicato dall'art. 27 del CCNL senza che vi siano effettivi avanzamenti di carriera, legati alle competenze documentabili acquisite "sul campo", lungo il proprio itinerario professionale. MA DI QUESTO IL DOCUMENTO NE PARLA AMPIAMENTE SIA RELATIVAMENTE ALLA FORMAZIONE IN SERVIZIO DEL PERSONALE DOCENTE SIA ALLE "FIGURE DI SISTEMA" E RELATIVA POSSIBILITA' DI UNA DIVERSA PROGRESSIONE DI CARRIERA PIU' ACCELERATA PER COLORO CHE PER ALMENO UN TRIENNIO ABBIANO ESPLETATO DETERMINATE FUNZIONI DI PROGETTAZIONE E COORDINAMENTO NELLE VARIE ARTICOLAZIONI DEL COLLEGIO.

SE FOSSE VERITIERO L'ASSERTO CHE I CONCORSI CENTRALIZZATI A CADENZA ANNUALE DIFFICILMENTE SI RIUSCIRANNO A FARE ALLORA, FORSE, NON SNOBBEREI COME PEREGRINA LA PROPOSTA DI GIANNELLI DELL'ANP CIRCA L'IDEA DI SPOSTARE SULLE SCUOLE LE FORME DEL RECLUTAMENTO E FORMAZIONE INIZIALE CON TUTTE LE OVVIE PROCEDURE DI VIGILANZA E GARANZIA DA PARTE DI RSU E DEL CORPO ISPETTIVO CIRCA LA LICEITA' E TRASPARENZA NELLE MODALITA' DI RECLUTAMENTO. GIANNELLI SOSTIENE CHE OGNI ANNO VANNO IN QUIESCENZA CIRCA 30.000 DOCENTI CHE RIPARTITI SUGLI 8.000 ISTITUTI ESISTENTI FA UNA MEDIA ARITMETICA DI CIRCA 5 DOCENTI OGNI ANNO PER CIASCUN ISTITUTO DA RECLUTARE E FORMARE RIDISEGNANDO IL RUOLO E LE COMPETENZE DEL COMITATO DI VALUTAZIONE. NON MI PARE UNA PROPOSTA DA CASSARE A PRIORI VISTO CHE E' STATO, NEI FATTI, SMANTELLATO IL FIT E LE PROCEDURE DEL DLGS 59/2017 SULLA FORMAZIONE INIZIALE.

BISOGNA, CON ONESTA' INTELLETTUALE, TENER CONTO DI TROPPE TIMIDEZZE E POTERE D'INTERDIZIONE ancora esistenti, DA PARTE SINDACALE, CIRCA LE TEMATICHE RELATIVE AL RECLUTAMENTO, ALL'EFFETTIVA OBBLIGATORIETA' DELLA FORMAZIONE IN SERVIZIO, ALLE FIGURE

DI SISTEMA ED AL MONTE ORE ANNUALE UNIVOCO E CONSISTENTE PER LE ATTIVITA' FUNZIONALI AL SERVIZIO.

In ultimo, ma non da ultimo, un particolare ringraziamento per il ricordo effettuato nei confronti di una grande personalità come è stato Giancarlo Cerini.

MARIO MAVIGLIA: Volevo solo dire una cosa molto veloce, perché secondo me costituisce un po' la chiave di volta di tutte le proposte che vengono fatte, ossia sottolineerei ancora di più quanto diceva prima Michele, ossia che il dirigente scolastico, al di là di tutte le suggestioni, aziendalistiche, manageriali, che abbiamo conosciuto, debba essere concepito, almeno secondo me noi al nostro interno dovremmo condividere questo, come il promotore, coordinatore, organizzatore, come si scrive nel documento, di una comunità finalizzata ai processi educativi e di insegnamento e apprendimento, questo è il discrimine perché questa figura di dirigente poi si porta dietro, trascina tutta una serie di considerazioni, del tipo il dimensionamento. Cioè se deve essere un promotore, organizzatore, coordinatore di una comunità finalizzata ai processi educativi di insegnamento e apprendimento è chiaro che poi tu non puoi avere istituti con 2200 studenti. Oppure, la formazione, se questo è il profilo allora bisogna insistere con l'amministrazione che quando allestisce progetti formativi per i neo-immessi in ruolo dei dirigenti, questi aspetti devono stare al primo posto, non all'ultimo, perché poi devono andare a preoccuparsi, i dirigenti, se c'è o non c'è apprendimento nelle loro scuole e se non c'è capire il perché, e quindi fare tutto un lavoro di promozione, controllo, valutazione, monitoraggio. Tutto è finalizzato a questo perché è questa la mission principale del dirigente, il resto è ingegneria, burocrazia che va bene, io non lo sottovaluto, ma se non c'è questo io mi chiedo l'azienda scuola a cosa serve, cioè se un dirigente non presidia i processi di insegnamento e apprendimento e se non si chiede perché e come avvengono o non avvengono all'interno del suo istituto, beh tutto il resto è solo ingegneria. La stessa autonomia scolastica è un artefatto ingegneristico che se non risponde a questa esigenza dal mio punto di vista serve a poco o niente. E allora questa questione qui secondo me va assolutamente sottolineata e ribadita, e un'associazione come Proteo forse può fare pressione sotto questo profilo di carattere politico sindacale, per farla valere, perché da qui discendono tutta una serie di altre e successive prese di posizione.

CIRO INDELLICATI: Falco e Maviglia hanno detto cose che assolutamente e totalmente condivido e quindi non ripeto. Aggiungo solo che la visione aziendalista ha proprio castrato completamente la dimensione didattico-educativa e organizzativa, e quindi ha affondato anche l'autonomia scolastica. È fallito il progetto che c'era dietro la visione dell'autonomia scolastica, proprio a causa di questa impostazione aziendalista, di questo svuotamento del ruolo educativo, pedagogico, didattico, organizzativo che ha il dirigente, ma ha svuotato anche il ruolo dell'insegnante perché traslato su quello che fa l'insegnante ha lo stesso peso, la stessa pressione burocratica si esercita sull'insegnante e questo ha svuotato completamente la dimensione etica, educativa, professionale, pedagogica. Tutti ci siamo adagiati su adempimenti burocratici, abbassando sempre più i livelli di competenza, di efficacia e di efficienza. Quindi credo che su questo bisogna mettere il punto. Poi assolutamente non si può gestire una scuola, il collegio docenti in maniera collegiale e partecipata, se ci sono centinaia di persone in collegio docenti, diventa un pachiderma questa scuola, come si fa a organizzare, a lavorare, e il dirigente, anche il più illuminato ha difficoltà ad essere leader

educativo e a mettere in atto una dirigenza diffusa, per cui sicuramente sì, bisogna ricominciare a lavorare sulle figure di sistema e per fortuna si ricomincia a parlarne in FLC, negli organismi nazionali. Si è riaffacciata l'ipotesi di poter riprendere il percorso professionale ridando importanza a queste figure e anche alla progressione di carriera legata alle figure di sistema. Per cui niente ripeto che su queste cose le riflessioni ci sono e vanno ancora più focalizzate.

Breve flash sulla relazione di Antonio, io dico che sicuramente Proteo, nella sua attività di formazione, deve riprendere e sottolineare la dimensione della ricerca-azione e quindi lavorare a un gruppo di formatori regionali, ma anche nazionali, che possano essere di supporto nelle attività sul territorio per attivare corsi di formazione che abbiano questa finalità, questa direttrice. I docenti hanno bisogno di riprendere la loro dimensione professionale, etica, pedagogica e quindi dobbiamo dargli delle occasioni per formarsi su quelle cose e fare in modo che siano spendibili poi nell'attività quotidiana professionale, e quindi dargli gli strumenti che poi diventino occasioni di cambiamento e innovazione della scuola. Dobbiamo lavorarci anche per attirare e fare in modo che diventino patrimonio di Proteo a tutti i livelli delle nuove leve. Non possono essere solamente insegnanti che avendo più tempo si possono dedicare all'attività di formazione, ma abbiamo bisogno di insegnanti in servizio che portino linfa, vitalità. Chi vive quotidianamente la vita scolastica è sicuramente uno stimolo vero e forte rispetto a queste cose. Anche su ciò che ha detto Vilma, sulla questione delle discipline, delle competenze, dei concetti fondanti, di ripensare l'approccio ai saperi, credo sia un'altra partita importante.

Saluti finali e ringraziamenti

Trascrizione conferenza di programma incontro martedì 8 Giugno

ANTONIO VALENTINO:

L'idea centrale di scuola di questa presentazione – che percorreremo attraverso una serie di slide costruite sulla base del Documento prodotto nel corso di due pomeriggi settimanali di qualche settimana fa (e al quale comunque si rimanda per approfondimenti specifici) - è sintetizzabile nell'obiettivo al centro del nostro approfondimento sul tema: *Costruire una scuola come comunità di apprendimento continuo e situato*. Aggettivi qualificanti, questi ultimi, per la nostra proposta finale.

Le idee portanti: obbligatorietà della formazione permanente e strutturale; priorità della dimensione collegiale nella formazione; formazione "situata" dentro istituzioni scolastiche come Comunità di pratica. Sono stati utili nella stesura di questo documento i contributi di Vilma Boghetta, di Michele Falco, Michele Giacci e altri.

Il primo tra i temi approfonditi nel documento è l'obbligatorietà. È prevista da norma, enfatizzata opportunamente con la 107, ma è rimasto il problema; dubbi e perplessità sono rimasti soprattutto del mondo sindacale. Perciò la nostra riflessione ha teso a individuare quelli che dovrebbero essere i termini di una esigibilità concreta e reale ed efficace nella pratica della formazione. Da associare alle altre attività funzionali all'insegnamento - come la programmazione, la verifica, le informazioni alla famiglia, ecc. -; prevedendo però risorse orarie ad hoc e contrattualizzandone il riconoscimento economico. Pensiamo che questa possa essere una via d'uscita interessante, anche perché la

previsione nel contratto di questa risorsa oraria aggiuntiva per le attività funzionali riteniamo possa rappresentare un esplicito riconoscimento dell'importanza dell'attività della formazione per il sistema scolastico. È opportuno a questo punto richiamare alcuni punti fermi fissati nelle slide della presentazione e fare alcune considerazioni volte a chiarire i termini di alcune affermazioni sulla formazione. Le ho raccolte in due punti:

- L'obbligatorietà non risolve automaticamente il problema dello sviluppo professionale. Non basta frequentare un corso di formazione o leggere attentamente un libro perché ci sia sviluppo professionale; occorrono condizioni strutturali, ambienti formativi, strumenti di verifica. Solo in presenza di questi strumenti l'obbligatorietà diventa corposa, significativa ed efficace.
- I processi di formazione efficaci si fondano sempre sulla riflessività. Tema importante perché non c'è formazione che non passi dall'interiorizzazione dei processi e delle pratiche formative.
- Cruciale nella formazione è il problema della loro ricaduta. E quindi dell'efficacia delle pratiche professionali che si attivano a seguito delle iniziative di formazione, in termini di apprendimenti da parte degli studenti.

Il secondo tema riguarda la dimensione collegiale, di cui parliamo sempre ma poco traduciamo operativamente. Per i corsi che organizziamo per la preparazione ai concorsi c'è la giustificazione che sono molto mirati e i contenuti la fanno da padrone. Anche se alcuni miglioramenti possano essere previsti e sperimentati anche per questi corsi. Il vero problema sono le pratiche di formazione più diffuse nel mondo della scuola, che nasce soprattutto dalla carenza di cultura organizzativa che non ci permette di individuare i momenti, le situazioni in cui questa collegialità possa svilupparsi al meglio. La priorità della dimensione collegiale si lega alla convinzione che il luogo potenzialmente più adatto allo sviluppo professionale è, come si argomenta nelle documento redatto, il proprio ambiente di lavoro, e più specificamente alle articolazioni della comunità professionale: consigli di classe, dipartimenti, gruppi di progetto, ecc. Sono questi luoghi che, nella nostra ipotesi di lavoro, andrebbero privilegiati.

La *formazione situata* di cui parliamo diffusamente nel documento abbiamo cercato di considerarla legata all'idea di 'comunità di pratica'. Cosa connota la comunità di pratica? In primo luogo il principio della relazionalità, una relazionalità che si esprime però attraverso una modalità strutturata dei rapporti tra le persone e le scuole tra i quali vanno soprattutto richiamati l'ascolto attivo, lo scambio di esperienze, il coordinamento interno al gruppo, la reciprocità dei rapporti, l'analisi degli intrecci e dei vissuti professionali.

Ho voluto dedicare una slide al passaggio dalla comunità professionale alle comunità di pratiche, ma bisognerebbe fare un salto indietro e riprendere il tema della collegialità dove era predominante l'idea di partecipazione. Invece nell'idea della comunità c'è qualcosa in più; c'è soprattutto l'idea della responsabilità rispetto agli esiti, del farsi carico delle pratiche, del condividere un progetto comune. Nell'idea della collegialità questi aspetti ci sono, ma sono sfumati e questo spiega il fatto che nella nostra scuola l'autoreferenzialità gioca ancora ruolo preponderante. Per questo ho voluto mettere a fuoco un po' le articolazioni diverse che sono all'interno di questi due concetti chiave, quelli di comunità professionale e di comunità di pratiche. Ho individuato nel pensiero di Schon i cinque aspetti che caratterizzano la comunità professionale: dal senso di appartenenza alla comunità, alla percezione di essere dentro una rete di relazioni capace di fornire sostegno emotivo, dall'aiuto reciproco anche di natura emotiva ad una riconosciuta interdipendenza (vs individualismo

e autoreferenzialità), ad un sistema comune di apprezzamento con cui distinguere ciò che è rilevante da ciò che non lo è.

Rispetto alle iniziative possibili da mettere in campo come associazione, le proposte tematiche per un piano formativo biennale sono distinte per le diverse professionalità: docenti, dirigenti scolastici, personale ATA. Ma si collocano dentro un orizzonte culturale e professionale di cui non è difficile cogliere una interna organicità.

Le tematiche proposte per i docenti : “Progettazione, riprogettazione, organizzazione della didattica e valutazione”. Sono tematiche di cui parliamo spesso ma rispetto alle quali non riusciamo a fare il passo in avanti decisivo. La progettazione è un elemento fondante e risolutivo della formazione docente. La capacità di riprogettazione è quella di saper interrogare il “già in atto” collegandosi al “già progettato”, valorizzare il “già fatto” e reinventarlo all’interno di un percorso successivo. L’individualizzazione dell’insegnamento: anche questa è una tematica che ‘gira’ almeno da un trentennio. Ancora non diventa consapevolezza diffusa l’idea che la scuola è di tutti se è anche la scuola di ciascuno degli studenti che frequentano le scuole, dove il ‘ciascuno’ rimanda alle specificità ambientali , ai modi diversi di apprendere e di rapportarsi, ecc. E richiede professionalità più ricche e robuste.

Per i dirigenti scolastici abbiamo privilegiato tematiche più vicine al loro ruolo specifico e alle priorità della fase: *Leadership distribuita e rimodulazione del profilo*.

Nella consapevolezza che la leadership distribuita è realizzabile soltanto all’interno della scuola se c’è un equippe di direzione della stessa che raccoglie i coordinatori delle varie articolazioni del collegio dei docenti. La proposta al riguardo mira a prevedere percorsi che puntano a qualificare, attrezzare “i docenti non solo docenti” che adesso si preferisce chiamare “figure di sviluppo e sostegno all’autonomia scolastica”, per funzioni, dentro queste articolazioni, che sappiamo essere importante per recuperare alle stesse efficienza e responsabilità.

Una terza proposta tematica riguarda “La costruzione del Piano Formativo d’Istituto e il pensiero lungo della formazione”: dove l’accento è posto sul *pensiero lungo*, cioè su una dimensione temporale preferibilmente triennale dei percorsi formativi.

Ovviamente non poteva mancare **una proposta per il personale ATA** assunta dietro indicazione di Antonio Bettoni, che valorizza le “chiavi di lettura sulla risorsa del lavoro ATA nel piano dei Servizi e nel Piano Triennale dell’Offerta Formativa”:

Chiudo con una slide che propone una serie di strumenti per osservare, verificare l’efficacia dei processi che riusciamo a mettere in atto; in assenza dei quali strumenti non riusciremo mai a realizzare una formazione all’altezza delle variegate situazioni che viviamo.

Sono quattro strumenti, presenti all’interno del modello del nostro Ministero per la formazione iniziale e qui riproposti con aggiustamenti, più funzionali per la formazione in servizio:

1. "Un Curriculum formativo che aiuti a ripercorrere le esperienze professionali e/o educative che hanno contribuito a caratterizzare il proprio "essere docente"".
2. "Il Bilancio iniziale delle competenze, importante per supportare l’auto-valutazione della propria professionalità in termini di competenze possedute, orientando successivamente la scelta di attività formative coerenti con le esigenze proprie e della comunità scolastica di cui

si è partecipi". Vorrei sottolineare il gerundio di *orientando successivamente*: la consapevolezza di quello che si è fatto, di come si è fatto, delle ricchezze che si sono acquisite che diventano un elemento per orientare le scelte successive.

3. "Il Patto formativo o per lo sviluppo professionale stabilito tra DS e docente che in coerenza con il Bilancio iniziale delle competenze indichi azioni e obiettivi formativi che si intendono intraprendere".
4. "Un Bilancio finale che permetta di ripensare alle competenze sviluppate all'interno delle attività formative e della pratica didattica quotidiana, esplicitando ulteriormente, in un modello ricorsivo ed efficace, bisogni formativi nuovi o da riconsiderare".

INIZIO DEL DIBATTITO

WILMA: ringrazio Antonio per il lavoro e per coloro che hanno contribuito. Voglio solo richiamare due delle cose sulle quali mi ero soffermata anche nelle mie puntualizzazioni:

Sul fatto di riuscire a trovare gli spazi ed i luoghi dove portare avanti davvero il discorso della laurea per l'insegnamento, perché il nostro filosofeggiare sulla formazione, temo non riesca a realizzarsi davvero se nella scuola non entrano persone che comunque hanno deciso di fare l'insegnante e di essere preparati per questo. Quindi bisogna trovare gli spazi anche a livello sindacale e, soprattutto, lo spazio anche per un tirocinio serio di coloro che frequentano questi corsi di laurea. Io l'ho vissuto per esperienza: il ministero aveva un tempo messo appunto un progetto per il tirocinio accordandosi con le scuole e le università, ma è caduto nel vuoto. Le università vanno svegiate rispetto a questo problema. Ci deve essere la laurea per insegnamento e un tirocinio serio fatto nelle scuole, ma in accordo con le scuole e le università, con i dovuti riconoscimenti per le figure che ovviamente poi entrano in gioco in questo discorso.

L'altro elemento, riguarda invece la formazione iniziale: io sono d'accordo che il modello attuale, legato al bilancio delle competenze e poi con le tappe che abbiamo visto nell'ultima slide presentata da Antonio, è sicuramente ottimo, ma non credo che in tutte le scuole si realizzi veramente in modo serio. Io ho delle testimonianze di persone che invece non vengono seguite adeguatamente, non sanno da che parte cominciare a fare il Bilancio delle competenze, il dirigente magari non può perché preso da altre cose, ecc. Allora credo che debba essere messo in atto anche un percorso di formazione (so che c'è presso i provveditorati, ma non sempre è serio) dei tutor, ma anche dei DS, su come si fa a fare i patti formativi con i docenti neo assunti per esempio.

Ultima cosa: è vero che Antonio l'hai lasciata in nota, io avrei voluto che non fosse in nota quell'ipotesi di lavoro per eliminare le 40+40, perché secondo me è una *conditio sine qua non*, o la smettiamo di lavorare con questa organizzazione del lavoro o diversamente, ancora una volta, le nostre filosofie vanno a fracasso. Il nodo fondamentale è il sindacato che lo deve comprendere, è l'organizzazione del lavoro che deve assolutamente cambiare perché altrimenti non c'è formazione che tenga.

ANTONIO BETTONI: chiedo a Massimiliano, qui in rappresentanza della FLC CGIL regionale e che ha la responsabilità su questo argomento, di esporre qual è la riflessione che avviene all'interno del sindacato.

MARY AMODEO: Wilma ha detto le stesse parole che pensavo io. Prima di tutto un discorso sulla formazione: si deve riprendere in esame tutto il discorso dell'organizzazione del servizio, perché non si possono fare le cose prendendone una alla volta e separandole. Un discorso serio come la formazione in servizio ci azzecca poco con i paletti delle 40+40 ore, è una contraddizione: da una parte stiamo culturalmente rielaborando un'idea di formazione permanente; dall'altra abbiamo una serie di elementi limitanti come l'orario del servizio.

In secondo luogo, anche il sindacato dovrebbe fare delle proposte rispetto ai tre scenari della formazione: la formazione in ingresso, la formazione dei neo assunti (quindi quello dell'anno di prova) e infine, quello della formazione in servizio. Sono tre pezzi di un sistema che deve rinnovare la professione, non solo dei docenti ma anche dei dirigenti.

L'ultimo aspetto riguarda quello che Antonio ha raccontato bene e che fanno poche scuole, ovvero un piano serio di formazione in servizio: è scritto nella legge 107 e dovrebbe essere la parte che si rigenera e rinnova ogni anno del PTOF triennale, ma mi chiedo quanti di noi dirigenti e docenti sentono e discutono in collegio un piano serio della formazione in servizio, al di là di vincoli obbligatori che ciascuna scuola poi si sceglie a seconda delle proprie caratteristiche e del proprio piano di miglioramento.

MARIO MAVIGLIA: innanzitutto ho molto apprezzato il documento che è stato fatto. Volevo riprendere due cose molto velocemente. Prima di tutto si puntualizza molto bene che il luogo più adatto per lo sviluppo personale è il proprio ambiente di lavoro, quindi la centralità della scuola. Mi sembra che in questo modo abbiamo preso decisamente le distanze da quella demagogia della rete voluta dalla legge 107. Perché una gestione della formazione fatta quasi esclusivamente attraverso la rete come prevedeva la 107 era assolutamente demagogica e fuorviante. Io credo che la formazione vada fatta dove si lavora. Poi va bene la rete come momento di secondo livello di formazione.

L'altro punto su cui volevo tornare è che secondo me se non ci si sporca le mani con il definire le condizioni, le categorie kantiane spazio-temporali della formazione non ne usciamo fuori. La formazione ha uno spazio e un tempo in cui si svolge. Se vogliamo che la formazione raggiunga quei risultati, che molto opportunamente sono state messe in evidenza da Antonio, bisogna anche dire la risorsa orario vincolata e vincolante in cosa si traduce. Su questo c'è da fare un lavoro molto schietto e coraggioso con il sindacato a livello contrattuale.

Sull'autoformazione, sono molto d'accordo che si preveda questo, però sottolineerei il fatto che comunque l'autoformazione si colloca all'interno di una dimensione istituzionale, quindi in qualche modo anche l'autoformazione, se vuole essere riconosciuta, deve sottostare a determinati criteri. Altrimenti si abbia il coraggio di dire che ognuno ha un determinato quantitativo di ore personali che può spendere come meglio crede e su cui nessuno può mettere il becco, ma mi chiedo come questo si correli con un discorso di carattere istituzionale.

L'ultimo aspetto riguarda i dirigenti scolastici. Vanno benissimo i temi che sono stati individuati, segnalerei però che io trovo comunque ancora talvolta molto problematico l'aspetto relazionale comunicativo nelle competenze dei dirigenti scolastici. Gran parte dei problemi che sorgono e anche del contenzioso spesso nascono per ragioni di carattere relazionale-comunicativo. Quindi forse sottolineare questa esigenza comunicativa non sarebbe male. Come pure tutto ciò che riguarda il processo di decisionalità che è legato alla leadership distribuita, però c'è anche una filiera di decisionalità che è precipua del dirigente, di come si assumono le decisioni all'interno di una scuola

e di quali sono i processi che un dirigente dovrebbe seguire per meglio assumere queste decisioni. Non se ne parla da un po' di questo aspetto e spesso succedono cose non molto gradevoli.

RAFFAELE CIUFFREDA: io sono un tantino in difficoltà, nel senso che i ragionamenti fatti ieri e anche quelli fatti oggi sono molto belli, roba che però diciamo da più un decennio, peccato che la questione si scontra da un lato con l'organizzazione contrattuale, ma anche con gli impegni aggiuntivi che sono stati più o meno in questi anni scaricati sulle scuole e sui dirigenti scolastici. Questa roba non va sottovalutata. La questione che diceva prima Mario, occhio, c'è un problema di relazione e di comunicazione, ma c'è anche un problema di intasamento, di contenziosi continui fissi derivanti anche dall'incremento e azioni e attività obbligatorie scaricate sulle scuole e sui dirigenti. Ve lo dico perché anche io come tanti di voi spero di andare in pensione a fine anno, ma negli ultimi 15 anni ho fatto un mestiere strano che voi sapete. Praticamente la consulenza quotidiana ai dirigenti scolastici. Mai e poi mai in questi anni la consulenza è intervenuta su problematiche relative a organizzazione e gestione, ma esclusivamente su come deve fare per uscire da questa tipologia di questioni, da questo contenzioso. Ora se non si riporta il profilo del dirigente scolastico da un profilo che attualmente è un profilo specifico in relazione alla gestione amministrativa contabile al contenzioso, con tutte le problematiche aggiuntive inserite, da questa storia non se ne esce. Rimane solo una fantasia, un progetto ipotetico, non una cosa reale. Se il ruolo non viene ridefinito in questo senso, tutta sta roba è aria fritta. La questione formazione in servizio, lascio perdere quella in ingresso. Contratto, hanno provato, per chi ha avuto la possibilità di leggerlo e studiarlo, in Trentino il Contratto Trento sulla formazione, sostanzialmente ha fatto un'operazione di questo genere: ha lasciato le 40+40 identiche, ha aggiunto altre 40, cioè anziché 80 collegi, consigli e scrutini, etc., ha inserito altre 40 per attività progetto d'istituto come obbligatorietà. Bene, ma il punto, vista anche la legge 107 e non dimentico una nota molto esplicativa di Giancarlo Cerini sulla formazione in servizio obbligatoria in relazione alla 107, diceva: benissimo, la 107 ha scritto che è obbligatoria e strutturale, dal punto di vista sostanziale la formazione in servizio è volontaria. Gli artt. 63,64 e 65 del contratto 2007 che è attualmente in vigore, sulla questione del contratto, dice una cosa simpatica, benissimo la formazione, il diritto alla formazione, altro è quando passiamo al secondo pezzo che non è più il diritto ma l'obbligo. Questa storia è stata ben declinata, noi CGIL siamo ovviamente per il diritto alla formazione, sappiamo che è un punto dirimente, ma l'obbligo della formazione non c'è. Dentro a quello che è "io vado in collegio e faccio il Piano della formazione", fermo restando di attenersi al piano operato dal collegio, ma poi la declinazione dell'obbligo della formazione diventa un problema. Proprio ieri e oggi, in Direttiva Nazionale, sulle nuove forme contrattuali, il problema esiste ancora, anzi direi peggio perché in alcuni casi le "nuove leve", io ricordo che in un direttivo regionale FLC Lombardia avemmo un grosso scontro sulla questione della formazione obbligatoria, e pensare che a quel tempo gli iscritti FLC era della tipologia automatica "siamo di sinistra stiamo in FLC", ora vi sembrerà strano ma il contatto con i nuovi iscritti è complicato, è che i margini di relazione a formazione e obbligatorietà è veramente molto stretto. E tenete presente anche che il sindacato vive di tessere e di elezioni RSU, se no ci mettiamo in un ambiente molto teorico. Oggi questi passi "coraggiosi" di fare formazione in servizio e destrutturare le 40+40 è un tantino complicata e non è che se ci facciamo un convegno Proteo con idee di questo tipo superiamo le problematiche. Poi alla fine è come sarà scritto il contratto. In questo momento nessuno andrà a fare un contratto dove si destrutturano i 40+40 inserendo l'obbligatorietà. Fa male ed è un problema, però dobbiamo stare sulla terra, non sulla luna. Questa roba è molto bella, ma non è aderente e concreta rispetto alla realtà dei fatti e contrattuale. Anzi, nel '92 avevamo superato

la questione valorizzazione dell'attività professionale dei docenti, eravamo anche in FLC in un viatico dove dicevamo "bene, gente che non fa niente e gente che lavora, è un problema che ci dobbiamo porre", vi dico che all'ultimo direttivo di ieri e di oggi questa questione è un problema, in relazione a come si può mettere in piedi un contratto quando le richieste "della base" sono invece in senso contrario, sono richieste di stabilità, di non destrutturazione, di mantenimento dello status quo.

MICHELE FALCO: sicuramente il sindacato è il Convitato di Pietra e De Conca e Ciuffreda con grande chiarezza, realismo e onestà intellettuale hanno posto alcune questioni. Io semplicemente voglio sottolineare quanto ha detto egregiamente Maviglia prima. C'è la questione del reclutamento, se ne parlava ieri, il decreto sostegno è deludente e credo che questa questione vada ripresa. Vilma parlava di tirocinio serio. Il decreto legislativo 59/2017 è finito a patrasso, però forse alcuni elementi che vi erano inseriti andrebbero recuperati se no anche il discorso sulle competenze e sui patti formativi non credo che faccia molta strada. Comprendo l'iperrealismo di Ciuffreda però io credo che senza un congruo budget annuale obbligatorio di cui una quota significativa sia collegiale parliamo di aria fritta. Comprendo le difficoltà sul discorso delle 40+40 però le nozze coi fichi secchi non le fa nessuno. Mi rendo conto che ci può essere un pericolo di rigetto significativo da parte del corpo docente e degli iscritti al sindacato. Allora qua con più coraggio bisognerebbe dire che bisogna prendere in mano ciò a cui accennavamo anche ieri, le modalità di progressione di carriera e di riconoscimento anche degli oneri per affrontare degnamente la formazione in servizio e tutte le altre incombenze. Concordo con Mario sul fatto che la priorità nella formazione deve essere una formazione di scuola più che di rete e di ambito. Va benissimo anche il ragionamento sulla relazione e sulla comunicazione efficace sia per i dirigenti, ma anche per i docenti perché se non si riesce a capire come si possa costruire la famosa comunità di pratica, non credo però onestamente che il documento sia un pò come il libro dei sogni degli anni '60 del nascituro centro-sinistra di Pieraccini. Io dico, c'è il PNRR, ci sono i fondi, se non ora quando? se non proviamo a forzare in maniera significativa il quadro credo che non ci sarà speranza di un'inversione di rotta, anche se comprendo perfettamente il discorso realistico di Ciuffreda.

MICHELE GIACCI: voglio solo dire due parole sulla questione quadro in cui si colloca il discorso della formazione in servizio. Anche io concordo pienamente che la formazione non può essere un'astrazione. Va collegata assolutamente e in modo radicale all'ambiente di lavoro e all'organizzazione scolastica che vuol dire che gli istituti elaborano un Piano di formazione basato su un'analisi dei bisogni formativi, come si fa in qualunque tipo di progetto formativo. Analisi che si basa su diversi piani, un piano dell'amministrazione centrale, un piano delle articolazioni periferiche e un piano della singola scuola. La singola scuola come fa la sua analisi dei bisogni? confrontandosi con quello che ha stabilito con i suoi obiettivi di lungo termine e di breve termine, il rapporto di autovalutazione, i piani di miglioramento in teoria dovrebbero essere annuali, e poi soprattutto con la rendicontazione sociale perché in quel momento noi andiamo a dire "di quest'obiettivo abbiamo raggiunto tot, ci manca tot altro" e da lì riparte il ciclo. Quindi in questo quadro si collocano tutte le forme di formazione che si possono fare nell'organizzazione scolastica, nel singolo istituto.

Autoformazione non si oppone a collegialità, perché, primo, ha dei paletti ben precisi, anche i percorsi di autoformazione si collocano negli obiettivi generali del singolo istituto oltre che dell'amministrazione centrale. Ho cercato di sviluppare questo discorso e volevo mettere in evidenza questo fatto, un percorso di autoformazione parte per iniziativa del singolo docente, ma

deve misurarsi col contesto in cui opera, con la dimensione della sua scuola e dei suoi bisogni. Anche qui si può prevedere un patto formativo col dirigente scolastico in cui il dirigente espone i suoi obiettivi, si organizza nel suo percorso, che può prevedere anche momenti di etero-formazione e poi si espone un prodotto finale. Tutto ciò deve comparire in un patto formativo col dirigente. Il docente che si impegna in un percorso di autoformazione presenta al collegio i risultati del suo lavoro in modo tale che questi si traducano in una innovazione sua personale, ma anche in una innovazione scolastica. In questo modo il percorso di autoformazione è 'auto' perché è il docente che prende l'iniziativa. Io credo che questa dimensione sia assolutamente connaturata al profilo del docente, e peraltro è garantita dalla libertà di insegnamento. In questo modo si riescono a contemperare i due aspetti, la libera iniziativa dell'insegnante che sceglie un suo percorso formativo, ma anche l'inquadrarsi di questa libera iniziativa in coordinate che necessariamente devono essere quelle della scuola in cui lavora.

Poi sulla formazione ci sarebbero da fare ulteriori discorsi, cioè che taglio dare a una progettazione formativa, come impostare il Piano di Formazione d'Istituto. Su questo bisogna riflettere molto, anche perché non vedo di malocchio il fatto che, come diceva Antonio Valentino, noi come associazione ci proponiamo alle scuole come supporto e come aiuto nell'elaborazione dei Piani di Formazione che in teoria dovrebbero essere triennali.

Ciuffreda è stato molto chiaro, ma io credo che ci siano due questioni nel rapporto col sindacato. Primo è l'obbligatorietà della formazione, perché altrimenti stiamo ragionando di aria fritta; secondo è il profilo del docente, l'articolazione della figura del docente. Noi abbiamo parlato di figure di sistema o di supporto all'autonomia, su queste cose che si dica chiaro e tondo "noi non abbiamo voglia di farle", allora è inutile fare i contratti sulla formazione, è inutile predicare sulla qualità della formazione della scuola statale ecc. se poi vengono meno le risorse fondamentali. Sicuramente è vero che gli insegnanti pensano al posto, che i precari voglio essere immessi in ruolo, giustamente, però poi traiamo le conseguenze di certe scelte, non andiamo più a dire che la scuola statale fa schifo.

ELENA BERNARDINI: Io devo dire che condivido e mi ha fatto veramente piacere sentire la relazione di Antonio Valentino perché ha toccato tutti gli elementi che devono per forza essere sempre collegati al discorso della formazione, cioè che possano sviluppare senso di appartenenza, che diano sostegno emotivo, consapevolezza, che agisca sull'interdipendenza, perché purtroppo la tendenza che vediamo nelle scuole, lo dico da sindacalista che segue anche il contenzioso individuale, quello che succede nelle scuole è una degenerazione che deriva e ha avuto una spinta da questa legge sulla premialità, che è stata, in alcune scuole, gestita in modo da sviluppare l'individualismo e la competizione. Quindi si deve tornare a quegli indirizzi di cui parlava Antonio Valentino, e inquadrare la formazione all'interno di quell'elemento, cioè sviluppare la professione docente. Quindi nella dimensione della collegialità sicuramente, perché non si può parlare della formazione individuale, è giusto, come diceva Michele Giacci, c'è anche l'aspetto dell'autoformazione dove ognuno coltiva le sue attitudini e i suoi interessi, ma ci vuole, nell'organizzazione della scuola, una dimensione collegiale in cui si dice, nel Piano di Miglioramento immagino, a cosa ci serve? quali sono le problematiche che fatichiamo ad affrontare? cerchiamo di formarci su questo. Questo è il quadro e io penso che un salto di qualità sia realizzare severamente l'obbligatorietà della formazione perché siamo dei formatori e che non ci sia un obbligo formativo per noi è un po' una contraddizione in termini. Questo ce lo diciamo nelle assemblee con gli RSU, però c'è un aspetto che non è secondario, né arido e materialistico, il salario. Se noi in una piattaforma contrattuale andiamo dire che la

formazione deve essere un obbligo, ma non troviamo le risorse corrispondenti per fare il salto di qualità, come facciamo a portare avanti una piattaforma di questo tipo? questo è un problema. Questa ambiguità del diritto/dovere dobbiamo abbandonarla perché non è più sostenibile, è una contraddizione che tutti ci sottolineano. Nella piattaforma contrattuale si parla di far emergere il lavoro sommerso, e quindi vogliamo che l'opinione pubblica non pensi più che il lavoro dell'insegnante è un lavoro part-time, perché di fatto non lo è, ma il sommerso deve essere quantificato e fatto emergere. In questa emersione c'è l'autoformazione permanente, ma ci deve anche essere un corrispettivo economico che ci permetta di aggiungere quelle ore obbligatorie di formazione di cui abbiamo bisogno perché non riusciamo più a sostenere un obbligo che non abbia una sua collocazione oraria. Sono contenta che l'abbia detto Antonio Valentino, servono risorse orarie ad hoc definite contrattualmente che secondo me non devono andare in competizione o a erodere il monte ore già limitato delle 40+40. Si deve aggiungere a questo. Questo naturalmente è un nostro compito, ma non possiamo eluderlo, perché rendiamoci conto che il salario degli insegnanti ha una dimensione impietosa per la sua consistenza, il salto di qualità del riconoscere la professione deve avere anche un corrispettivo nella verifica del salario, con un aumento delle disponibilità del salario accessorio o con una revisione del bonus docenti, grossa cifra che anziché andare nell'acquisto di elettrodomestici quando abbiamo finito di comprare i computer e libri che ci servono dovrebbe essere rimesso in campo per riconoscere economicamente la formazione. Però l'obbligo va associato al salto di qualità da dimensione impietosa a dimensione professionale con un riconoscimento economico.

MASSIMILIANO DE CONCA: io ci tenevo a essere presente come FLC Lombardia anche vista l'importante sinergia e l'autonomia che c'è tra Proteo e la FLC su tutti i temi che riguardano la formazione e la professionalità del personale scolastico, proprio perché Proteo ha l'ambizione di non essere un ente di formazione corporativo, ma apre a 360° a tutte le professionalità della comunità educante. Ho letto i documenti e credo siano già stati messi a nudo alcune questioni sulle quali in maniera molto laica bisognerà ragionare. Alcune cose sottolineate nel dibattito nascono da un punto sottolineato nei vostri documenti: la complessità della scuola da una parte; le difficoltà nel documento sulla dirigenza scolastica, si parla anche delle difficoltà organizzative e degli organi collegiali di sostenere l'organizzazione scolastica. Penso che l'affermazione di alcuni provvedimenti nascano dal fallimento degli organi collegiali, fallimento legato anche all'altissima precarietà che è nelle scuole che ha portato, attraverso provvedimenti sbagliati, a un fortissimo individualismo. L'anno prossimo in organico di diritto su 700.000 posti dei docenti ne andranno coperti 113.000 e non è poco, il nostro è un dei settori in cui c'è maggior tasso di precariato nel mondo del lavoro. Sugli organi collegiali si deve sicuramente fare una riflessione. Fa bene Proteo a mettere in evidenza questi aspetti nel momento in cui fa un'analisi molto ampia delle difficoltà e della complessità dell'organizzazione scolastica. Dopodiché entriamo nel merito della discussione per questi punti che avete toccato e in cui avete sollecitato anche il punto di vista della FLC. Innanzitutto io la smetterei di dire "il sindacato, il sindacato", parliamo dei sindacati singolarmente, ma il sindacato unico non c'è, per fortuna sotto molti aspetti, perché il confronto fra le parti sindacali e le parti datoriali nella loro articolazione dà anche ricchezza e ci permette di migliorare le nostre stesse elaborazioni. Detto questo, è stato colto anche soprattutto dall'intervento di Elena il grosso problema della formazione. Il problema nel riconoscimento del contratto è che non è che non vogliamo noi, non vuole l'altra parte, alcuni sindacati, dell'emersione dell'orario di lavoro. Io penso che oggi mediamente, per la mia esperienza che è allo stesso tempo nazionale e territoriale, le scuole programmino per un

docente ben più di 20/25 ore di formazione, questo perché c'è una necessità. Il nostro è comunque un settore in cui il personale scolastico ha una forte sensibilità che lo porta a formarsi in continuo. Ma il problema della formazione in servizio è proprio la sua esigibilità nel momento in cui viene riconosciuta come pezzo che sta comunque nell'orario di lavoro, lavoro che per quanto riguarda docenti e dirigenti scolastici fatica ad essere quantificato in un monte ore settimanale come avviene già per gli educatori e tutto il resto del mondo del lavoro. L'emersione dell'orario di lavoro richiede soldi, nel momento in cui riesco a dimostrare... la FLC l'ha fatto, al tempo era ministro Profumo, voleva aumentare l'orario scolastico perché diceva che non si lavorava abbastanza e così via, la CGIL fece un dossier dell'emersione del lavoro dei docenti che mostrava che lavoravano di più della media europea. Per cui è il nostro antagonista che non ha interesse nel far emergere l'orario di lavoro perché questo permette di rivendicare anche degli aumenti salariali che in questo momento ci vengono negati. Sull'esigibilità oggi i docenti si formano tranquillamente in base a un Piano della formazione deliberato da un Collegio dei docenti per le ore che ritengono opportune e che sono mediamente più delle 20 che diceva la Buona Scuola, ma qua come FLC la battaglia la facciamo da un punto di vista che non è quello iniziale perché gli accordi sulla formazione li andiamo a sottoscrivere e da ultimo nel Patto per il rinnovo del lavoro pubblico si ribadisce il diritto alla formazione come un'esigenza dell'organizzazione e della valorizzazione professionale nella formazione, ma nel momento in cui andiamo a definire quale è l'orario di lavoro e quale è la formazione penso che sia consequenziale, come avviene in tutti gli ambiti del mondo del lavoro, un riconoscimento economico che faccia emergere questo nostro sforzo formativo nel momento in cui c'è un miglioramento della qualità e poi dopo della prestazione lavorativa.

Detto questo, sull'esigibilità, come è stato sottolineato negli interventi che mi hanno preceduto sono i due punti che tutte le volte si cerca di superare col contratto. La controparte non ci sta perché nel momento in cui si cerca di superare la 40+40, ma io ti dico che sono 36 ore, poi oltre a quelle c'è la formazione, allora io ti chiedo un aumento di stipendio, allora non siamo noi i cattivi, è l'amministrazione, fermo restando che comunque i docenti, i dirigenti, il personale ATA nel momento dell'emergenza ci siamo tutti formati normalmente nell'orario di lavoro, ovvero in un tempo non definito che noi abbiamo dedicato alla nostra formazione personale ben sapendo che non ci sarebbe stato riconosciuto nulla. Perché anche andando a mettere nelle 40+40, il contratto comunque dice che quando si sforano questi obblighi si va a pagare. Altro aspetto su cui ragionare è la qualità della formazione, perché molto spesso, molti dei pacchetti lanciati sulla formazione sono più questioni di mercato che di sostanza. Credo che noi dobbiamo, proprio perché la responsabilità è in capo al Piano di Formazione dei docenti, dobbiamo puntare invece su una formazione che esalti l'esigenza concreta del fare scuola e quindi che esalti la figura del collega come formatore. L'ha detto Ciuffreda, problema sul quale ci siamo spaccati la testa per due giorni nel Direttivo Nazionale, formazione e valorizzazione del personale. Proprio perché lo sentiamo come un problema determinante per la professionalità docente, dirigente e ATA sul quale abbiamo grosse divergenze anche all'interno della discussione fatta, ma è un tema sul quale non stiamo abbandonando, non stiamo mollando neanche un centimetro perché ci rendiamo conto che c'è una grossa richiesta di continuare ad avere la formazione soprattutto in servizio. Sulla formazione in ingresso c'è un problema sul quale ancora una volta non possiamo far troppo i moralisti. La formazione in ingresso adesso deve sicuramente tener conto che abbiamo bisogno di una immissione straordinaria di docenti e personale ATA già dal prossimo primo settembre. Dobbiamo avere la coscienza e la determinazione nel continuare a chiedere sicuramente dei percorsi selettivi, ma deve essere anche

un percorso che garantisce una formazione di qualità prima di arrivare alla selezione e che deve avvenire soprattutto in ambito scolastico, perché la realtà della vita scolastica molto spesso è molto lontana dalla teoria delle aule universitarie. Sono contento che la discussione sia viva e ci siano divergenze perché penso che attraverso esse si percepisca anche la passione e la serietà con la quale stiamo lavorando.

DORIANO BIZZARRI: ho apprezzato i documenti e anche le due presentazioni, molto chiare. Alcune suggestioni che mi hanno un po' colpito. Io sono dell'idea che bisogna anche cominciare a fare dei piccoli passi, almeno provare a chiedere qualcosa in più. Ripensando a ieri secondo me due cose dovremmo portare avanti, una, per quanto riguarda il dimensionamento, è riuscire ad avere una rete di scuole che possa andare a discutere insieme ai consigli provinciali e alla regione. La seconda è riprendere, per dare un lavoro diverso anche alla parte amministrativa, mi ricordo che erano nati centri di servizio. In Toscana si era già arrivato a stabilire che quello che era l'ufficio scolastico di Siena pensava alle ricostruzioni di carriera, mentre quello di Firenze pensava alle pensioni e così via. Invece poi tutto è tornato nelle scuole e questo non è solo un problema di burocrazia, ma è lavoro e quindi col personale che va formato. Se riparlo oggi della formazione e perché vorrei provare a inserire qualche altro elemento: uno, rispetto a quello che ha detto Wilma, sul tirocinio e poi anche su quello scritto, che ci vuole un percorso di laurea specifico per l'insegnamento per la scuola secondaria, io chiederei anche che in questo percorso di laurea specifico si inizi a parlare di metodologia e di didattica. Io in questi anni sono in contatto con diverse università per quanto riguarda la parte scientifica, per il discorso anche di fare un convegno nazionale sulla matematica di Proteo tutti gli anni. Qui si parla di un 10% delle università scientifiche che parlano di didattica, poi chi ne parla ne parla bene, ma sono veramente poche. Questo è un problema che non si può portare avanti solo con la formazione in itinere, c'è bisogno anche di una formazione in ingresso. Un'altra formazione che mi piace molto, ma che andrebbe allargata a più ampio spettro, è quella che ha detto Maviglia sul discorso dell'aspetto relazionale-comunicativo essenziale per tutto il personale scolastico, non solo per i docenti. Gli aspetti relazionali e comunicativi sono importanti ed essenziali. Di stimoli ce ne sono tanti, io riprendo più quello che è nella Conferenza di programma. Noi quando abbiamo deciso, primo come Ufficio presidenza e poi come Consiglio nazionale, per parlare di Conferenza di programma quello che interessava a noi erano proprio i metodi, i modelli dell'organizzazione del lavoro, la cultura professionale delle diverse figure che operano nella scuola, e questo mi sembra che stia succedendo, almeno da quello che riesco a vedere dal mio osservatorio, in molte regioni. Credo che di materiale ce ne sia molto e se ne stia discutendo. Quando si parlerà della Conferenza, sarà articolata in più sezioni di lavoro e quello che posso dire è la proposta che noi faremo è che la prima sezione, quella di apertura, sia fatta a Bergamo, proprio perché è un evento che è anche un impegno che è stato assunto anche per ricordare le vittime del COVID, si parlerà di nuove scelte pedagogiche, professionali, politiche e approfondire tutto ciò che prima ci sembrava naturale e che forse ora è leggermente cambiato. L'altra cosa che verrà discussa sempre a Bergamo sarà il rapporto con il territorio come nuovo asse pedagogico, politico e istituzionale che viene fuori dalle nostre proposte, poi ci saranno una serie di conferenze a Firenze, Torino, Roma, Catania e alla fine ci sarà il Consiglio Nazionale dei due giorni in cui si tireranno fuori quelle che sono le proposte che verranno fuori dalle Conferenze.