PUBBLICA, CIOÈ DI TUTTI

Formazione iniziale dei docenti

Il percorso delineato dall'art. 5 della legge 53 ha una finalità chiara: disegnare un percorso lineare, che offra a chi vi entra la certezza di accedere all' insegnamento - eliminando il fenomeno del precariato – e una formazione specifica, nella convinzione che la capacità di insegnare sia in primo luogo una questione delle competenze che l'università può fornire.

Ma il presupposto è dubbio. La qualità dell'insegnante non dipende dall'acquisizione di presunte competenze specifiche della professione. Un buon insegnante nasce da una parte da un serio possesso dei contenuti e dei metodi delle discipline che deve insegnare, e dall'altra da una capacità di rapporto con gli studenti e con l'intero sistema scuola: fattore complesso e sfuggente, che non può essere semplicemente insegnato e deve essere oggetto di formazione e valutazione sul campo.

È necessario quindi che il decreto che darà attuazione all'art. 5 tenga conto di queste due esigenze.

È possibile adottare una soluzione flessibile, che preveda sia l'istituzione di Corsi di laurea specialistica per la formazione degli insegnanti (indispensabili per l'abilitazione all'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare) sia l'inserimento dei *percorsi formativi per l'abilitazione*, attraverso *indirizzi*, negli attuali corsi di laurea specialistica, lasciando agli Atenei la responsabilità di optare per l'una o l'altra soluzione. Per il percorso formativo del biennio di laurea specialistica o di indirizzo di laurea specialistica sarà previsto un minimo di crediti formativi da destinare a discipline didattico-pedagogiche.

Per quanto riguarda la programmazione e la conseguente determinazione dei posti occorre tener conto dell'intero sistema di istruzione, del quale sono parte integrante le scuole paritarie, sia dal punto di vista delle esigenze complessive del personale docente, sia dal punto di vista della salvaguardia dell'autonomia delle scuole paritarie e del loro diritto a scegliere insegnanti che condividano gli scopi e i metodi della scuola, indicati nel "Progetto dell'offerta formativa".

Si potrebbero programmare gli accessi al biennio di specializzazione non in rapporto univoco con il fabbisogno previsto (1:1), ma con un rapporto più largo (ad es. 1,5:1 o 2:1). Si verrebbe così a creare un bacino dal quale le scuole potrebbero scegliere, dopo il tirocinio e la formazione-lavoro, i migliori. La sostituzione del meccanismo delle graduatorie con un sistema di chiamata diretta degli abilitati da parte delle scuole - o, meglio, con un concorso bandito da ogni singolo istituto autonomo – potrebbe così dare i migliori risultati. Tale sistema è infatti utilissimo se è una forma di valutazione; altrimenti rischia di ridursi a una nuova modalità di distribuzione di insegnanti che comunque hanno una cattedra assicurata.

In questo quadro gli studenti dei corsi o indirizzi di specializzazione che non riusciranno ad accedere all'insegnamento potranno comunque spendere la propria laurea, eventualmente integrata con un modesto numero di crediti, anche in ambiti diversi.

In questa prospettiva occorre inoltre immaginare forme di collaborazione fra Università, scuole e altre agenzie formative – per esempio nella forma di *master* – così che il percorso per l'abilitazione possa essere offerto da soggetti diversi.

Secondo ciclo

È il punto più innovativo e qualificante della nuova scuola. Proprio per questo è il punto più delicato dell'intero sistema. Occorre evitare di disegnare il profilo del sistema dei licei indipendentemente da quello del sistema dell'istruzione e formazione. Per più ragioni: non lasciare spazio alle critiche di chi afferma che il sistema della formazione sia di livello inferiore; offrire alle famiglie una panoramica chiara e completa delle possibilità offerte (ed evitare nell'incertezza la paventata fuga verso i licei); e soprattutto permettere alle scuole di disegnare un'offerta che possa realmente tenere conto di tutte le possibilità (soprattutto nell'interessante ipotesi che un singolo istituto possa offrire differenti percorsi – liceale, triennali, quadri e quinquennali – con i relativi nessi in ambiti affini).

Sono percorsi che possono essere progettati solo dalle singole scuole. È quindi fondamentale che i profili in uscita, gli standard nazionali e i livelli minimi di prestazione siano definiti nei termini più generali, evitando una prescrittività che riproporrebbe la vecchia scuola dell'esecuzione delle direttive ministeriali, lasciando ampia libertà ai singoli istituti di sperimentare modelli diversi adeguati ai differenti contesti.

In particolare è necessario che il sistema della istruzione e formazione possa accogliere e riconoscere anche i percorsi particolarmente flessibili e personalizzati realizzati dalle opere rivolte alla prevenzione e al recupero del disagio. Esiste infatti una fascia di giovani che altrimenti rimarrebbero inevitabilmente esclusi da quello che invece la legge sancisce come diritto-dovere.

Autonomia della scuole

Gli elementi di flessibilità previsti dalla legge 53 possono essere gestiti solo a due condizioni: che sia finalmente data piena attuazione all'autonomia delle istituzioni scolastiche, e che vengano introdotte forme innovative nel rapporto di lavoro degli insegnanti.

Ridurre l'autonomia come si è fatto finora al calcolo meccanico di una percentuale del curricolo rientra in una vecchia logica statalista; altrettanto inutile sarebbe la sostituzione dell'antico centralismo statale con nuovi centralismi regionali. Occorre invece che il Ministero definisca i profili in uscita e gli standard, e affidi poi alle scuole – in collaborazione con famiglie, enti locali, associazioni del mondo produttivo e della società

civile – l'individuazione e la gestione dei percorsi per raggiungerli. In particolare il nuovo sistema dell'istruzione e formazione è una possibilità ancora da esplorare, che può essere affrontata solo affidando ai singoli istituti rilevanti responsabilità. In questa prospettiva tre fattori ci sembrano fondamentali:

a. la *ridefinizione degli organi di autogoverno*. Un rinnovamento della scuola come quello ipotizzato non può essere affidato solo ai dirigenti scolastici, e men che meno sottoposto – come è oggi – ai veti delle rappresentanze sindacali. Occorre stabilire con certezza composizione e poteri del Consiglio di istituto, punto di rappresentanza di tutti i soggetti interessati al processo formativo, che deve diventare il vero luogo delle scelte strategiche della scuola e della valutazione dei risultati.
b. la *tutela delle minoranze*. Come stabilisce il DPR 275/99 (Regolamento dell'autonomia), art. 3, comma 2: il piano dell'offerta formativa "comprende e riconosce le diverse opzioni metodologiche, anche di gruppi minoritari". Per evitare che l'autonomia possa risolversi nella tirannia di piccoli gruppi di potere locali.
c. la *gradualità*. Non tutte le scuole sono uguali. È opportuno prevedere forme via via più estese di autonomia, fino alla responsabilità diretta nella gestione delle risorse umane ed economiche, che le scuole possano raggiungere gradualmente per propria scelta, man mano si saranno date una strutturazione adeguata alle nuove responsabilità

Professionalità degli insegnanti

Correlativamente occorre ripensare le modalità di utilizzo degli insegnanti. La recente vicenda dell'assestamento delle cattedre a 18 con la frammentazione che ne è seguita, dettata da puri calcoli numerici estranei a ogni ragione didattica, dimostra l'impossibilità di proseguire con una gestione del personale secondo regole centralistiche e meccaniche. Anche – ma non solo – in relazione con i nuovi compiti imposti dall'alternanza e dai nuovi percorsi è indispensabile immaginare forme di rapporto di lavoro determinate dalle scuole autonome, legate a obiettivi e non a calcoli di ore. Anche qui in modo graduale: senza ledere diritti acquisiti e senza pretendere di sovvertire equilibri consolidati, occorre introdurre rapporti di lavoro – a cui gli insegnanti possano accedere volontariamente - assimilabili dal punto di vista normativo e retributivo alla libera professione. Sia per quei docenti cui saranno affidati sempre più compiti di organizzazione, tutoraggio, gestione di percorsi complessi; sia per quelle figure, provenienti dal mondo produttivo, la cui presenza sarà fondamentale per la nuova scuola, ma che non si può immaginare di inquadrare nelle rigide forme contrattuali di oggi; sia anche per insegnanti capaci di svolgere la "normale" attività di lezione con particolare competenza.

In questo senso i due disegni di legge sullo stato giuridico degli insegnanti attualmente all'esame del Parlamento, se hanno il merito di

voler sottrarre la materia alla contrattazione sindacale per riportarla nell'ambito della legislazione ordinaria, ipotizzano però percorsi di carriera ancora rigidi, legati alla logica dei corsi e degli esami anziché a quella dell'efficacia, lontani dalle esigenze della scuola rinnovata prevista dalla riforma.

Parità

La legge 62/2000 stabilisce il superamento delle vecchie forme giuridiche e la loro riconduzione all'unica figura della scuola paritaria. È l'occasione per riconoscere finalmente in termini espliciti che la scuola paritaria non è una sorta di riserva indiana, ma un elemento determinante in un sistema di istruzione che voglia realmente andare nella direzione di un'offerta pluralista, qualificata e flessibile, sempre più adeguata alle esigenze delle famiglie e del territorio.

In questa direzione si impongono due ordini di intervento.

a. Sul *piano normativo*. Riconoscere la funzione pubblica della scuola paritaria significa da un lato includere le scuole paritarie fra i destinatari delle risorse destinate all'intero sistema (ad es. legge 440, sperimentazione informatica ecc): non è possibile chiedere loro di adeguarsi alle nuove condizioni senza dotarle dei mezzi necessari. Dall'altro scrivere le norme con la consapevolezza che non riguardano solo le scuole statali, e devono quindi tener conto delle necessità e delle specificità delle scuole rette da enti gestori diversi (l'art. 5 della legge 53, che sovrappone il percorso per l'abilitazione – necessaria per insegnare in tutte le scuole – a quello per l'accesso ai ruoli della scuola dello Stato è un buon esempio di come *non* va fatta una norma in un sistema pluralista)

b. Sul *piano economico*. Le risorse che la legge prevedeva per le scuole parificate devono evidentemente essere trasferite alle scuole paritarie. È l'occasione per dare al contributo un fondamento normativo più solido, riconoscendo che si tratta di un diritto che discende direttamente dalla qualifica di scuola paritaria ed eliminando l'obsoleto sistema della convenzione. Al contempo occorre estendere tale contributo, sia pur in modo progressivo, all'intero percorso del diritto-dovere, legandolo gradualmente – compatibilmente con le risorse del Tesoro - al costo medio che lo Stato sostiene per alunno nel ciclo corrispondente. Si arriverebbe così a riconoscere nei fatti che il finanziamento alle scuole paritarie non è per lo Stato un "onere", bensì un sistema vantaggioso ed efficace di destinare risorse che comunque competono di diritto a tutti i cittadini.

Compagnia delle Opere
febbraio 2004 *DIESSE – Didattica e innovazione scolastica*