

Una politica per la formazione in servizio del personale scolastico

A policy for school staff's in-service training

Umberto Margiotta

Università Ca' Foscari, Venezia - margiot@unive.it

«[...] come potete assegnare premi se tutti hanno fallito il bersaglio? Disse Alice. Alcuni, disse la Regina, hanno fallito più di altri; abbiamo cioè una regolare distribuzione di colpi mancati, il che significa che possiamo dimenticare il bersaglio». (Lewis Carroll, *Alice nel Paese delle meraviglie*)

ABSTRACT

This article reflects upon the actual problems linked to teachers' in-service training, which seems to be pervaded by the concern of specializing them according to even more restricted perspectives. Instead, scientific communication is actually developing systemic links and cross-relations, thus answering to the demand for transversal or at least integrated professionalism. The planning of in-service training requires us to deal with an apparatus that allows internal regulation of the educational system; moreover, it requires human resource policy. Accordingly, this paper offers some proposals for a comprehensive project aimed at the development of school staff's in-service training. It does so by abiding the perspective of life-long, continuous, global, permanent, cooperative, trans-disciplinary, adult-oriented training. The foreseen goal is that of widening teachers' expertise in the fields of personal and communal interaction with pupils, together with an increased awareness of the situated context, of the way institutions work, and of the general environment. It claims that, if she wants to support coherent political choices, one has to consciously face the need for an academic featuring of the system that permanently trains both teachers and trainers.

Il contributo riflette sui problemi attuali connessi alla formazione in servizio degli insegnanti, che sembra pervasa dalla preoccupazione di specializzarli secondo ottiche ancora più settoriali, mentre vanno sviluppandosi rapporti e intersezioni sistemiche all'interno della comunicazione scientifica, e sempre più si avverte l'esigenza di promuovere, nei contesti produttivi scientifici, la formazione di professionalità trasversali o comunque integrate. E poiché progettare la formazione in servizio significa, innanzitutto, porsi nell'ottica di dover trattare con un dispositivo di regolazione interna del sistema educativo, e di dover pianificare, in sostanza, una politica del personale, il testo avanza alcune proposte per un progetto d'insieme per la formazione in servizio del personale scolastico, – nell'ottica della formazione continua globale, permanente, collaborativa e transdisciplinare, ri-

volta ad adulti, – che possa progressivamente allargare la padronanza docente in ordine all’interazione personale e collegiale con gli allievi e con il contesto situazionale, al funzionamento dell’istituzione, all’ambiente. Nella consapevolezza che, volendo avviare una politica coerente, occorre misurarsi con la caratterizzazione necessariamente universitaria del circuito attuale della formazione permanente degli insegnanti e dei formatori.

KEYWORDS

In-service teacher training, Educational policies, Life-long learning, Training of teachers and trainers.

Formazione in servizio degli insegnanti, Politiche formative, Longlife Learning, Formazione dei formatori.

1. I problemi della formazione in servizio

La situazione attuale della condizione docente, pur in vista delle fortissime pressioni sociali cui è sottoposta, va sempre riguardata con equilibrio. Occorre cioè riconoscere che il personale direttivo e docente riesce ad assicurare, pur tra molte contraddizioni, l’essenziale dei compiti che gli vengono assegnati. Ogni micsognoscimento delle qualità profonde del nostro sistema educativo va considerato eccessivo, dunque interessato. Occorre cioè guardarsi dalla denuncia del basso livello intellettuale e tecnico degli insegnanti, che va assumendo oggi toni sempre più inflazionati, se non ossessivi. È vero che il ruolo e la professionalità docente si sono talmente complicati da fornire un quadro confuso e incerto agli stessi insegnanti, circa i loro bisogni formativi. È anche vero, però, che posizioni di natura elitaria continuano a produrre giudizi tanto scontati quanto severi sulla scuola, facendo riferimento a un passato idealizzato (per non dire mitico).

In realtà ricerche internazionali e nazionali vanno confermando il fatto che non si tratta di un abbassamento medio delle conoscenze nelle nuove generazioni: si tratta, piuttosto, di un incremento di dispersione nei risultati di apprendimento. Più precisamente, è cresciuta enormemente *l’eterogeneità dei livelli mantenuti medi di apprendimento*, da un istituto scolastico all’altro, da una classe all’altra, o anche all’interno di una stessa classe.

Si potrebbe dire piuttosto che, rispetto agli anni ‘90, se vi è permanenza di livello, essa si dà nell’assenza *di modernizzazione e di miglioramento dell’insegnamento e degli ambienti di apprendimento nella scuola* (Cfr. Cochran-Smith 2005). Da tutto questo non possiamo escludere gli effetti perversi delle riforme.

L’innovazione didattica e metodologica che le riforme richiedevano agli insegnanti presupponeva la messa in comune di esperienze didattiche, ma anche un aggiornamento sistematico sulle tecniche di osservazione, di lavoro di gruppo, di programmazione educativa e di progettazione didattica, di valutazione formativa, di valutazione di sistema. (Cfr. COM 2007, 392; OECD 2008).

C’era, come c’è bisogno, di molto di più che di un periodico irroramento di conferenze e corsi di cosiddetto “aggiornamento” (Cfr. Dordit 2011). Si trattava di impostare azioni sistemiche di formazione continua, preparate con cura e secondo piani nazionali che avrebbero poi dovuto progredire grazie a metodiche valutazioni dell’efficacia e della trasferibilità dei processi innescati e dei risultati raggiunti. In realtà queste precauzioni sono mancate totalmente nel governo della scuola italiana. (Vedi European Commission/Eurydice 2002),

La necessità di sostanziare la modernizzazione del Paese con misure di sviluppo e di democratizzazione della scuola, i problemi connessi alla preparazione dei giovani alla vita attiva, le modificazioni dei curricoli universitari rapportati alla dinamica in evoluzione dei profili professionali, la crescente competizione mondiale in ambito tecnologico ed economico, richiedono misure rapide e sostanziali per la qualificazione del personale in servizio e per l'omologazione e l'accreditamento della formazione iniziale. Tutto ciò può concorrere a definire i contorni della posta in gioco.

A differenza di altri Paesi, infatti, la sfida si apre in condizioni nient'affatto sufficienti: non disponiamo di équipe di formatori, né di un sistema normativo, operativo ed economico che sia stato finora pensato e programmato a tale scopo. (Cfr. Keeling 2006).

Non disponiamo di una tradizione né di un patrimonio di attenzioni teoriche e di sperimentazione verso la formazione iniziale e continua intese come sistema, né forse sappiamo ancora con precisione donde sarà possibile trarre le risorse per una sua governance che sia tale da ottimizzare le prospettive di investimento.

Gli stessi consensi sugli obiettivi e sulle urgenze della formazione in servizio – a dispetto delle forme imponenti che va assumendo l'espressione di convergenze da parte delle organizzazioni sindacali, dei movimenti educativi, delle associazioni professionali degli insegnanti e di quelle scientifiche – non possono mascherare le contraddizioni rilevanti che invece occorre sceverare con cura. Non possiamo, infatti, nasconderci il fatto che lavoriamo ancora all'interno di un quadro di premesse: e questo, in pedagogia e in politica scolastica, proprio quando vanno sviluppandosi rapporti e intersezioni sistemiche all'interno della comunicazione scientifica, e sempre più si avverte l'esigenza di promuovere, nei contesti produttivi scientifici, la formazione di professionalità trasversali o comunque integrate (Cfr. Hudson 2007). Invece si assiste alla preoccupazione di specializzare, secondo ottiche ancora più settoriali, gli insegnanti. Si criticano, giustamente, i curricoli formativi attuali di formazione universitaria dei futuri insegnanti, senza però che si giunga a mettere in questione la natura e l'articolazione stessa dei corsi di laurea universitari.

Tutto ciò provoca un interessante riverbero sulle linee stesse di ricerca e sulle soglie di consapevolezza sulle quali finisce per attestarsi il dibattito: ci si preoccupa correttamente di sceverare i problemi connessi alla durata della formazione iniziale e alla relativa ingegneria corsuale in sede accademica. Ma gli aspetti qualitativi essenziali dei curricoli formativi non vengono trattati, e tanto meno individuati organici correttivi, che risultò possibile introdurre da subito per il rinnovamento della didattica universitaria. (Cfr. Commission of the European Communities 2007; European Commission 2002; 2005; 2005b; 2008)

Infine, le proposte che generalmente si avanzano, in merito alla formazione iniziale e continua degli insegnanti, difettano quasi sempre del farsi carico di un'analisi concreta delle resistenze al cambiamento registrabili all'interno del sistema scolastico nazionale; in ordine almeno a due problemi: a) le ragioni della profonda diffidenza che il sistema scolastico prova nei confronti dell'Università; b) le ragioni che il movimento associativo trova nei confronti di una qualsiasi iniziativa di razionalizzazione, promossa dall'Amministrazione centrale, del sistema scolastico.

Tutto ciò induce il rischio di progettare senza ponderare anticipatamente il rapporto che viene a originarsi tra tensioni e conflitti già esistenti in seno al personale scolastico, per un verso, e innovazione strutturale, per l'altro. Ma soprattutto

sembra provocare negli interlocutori una paradossale caduta di responsabilità rispetto al destino del sistema nel suo complesso, ovvero ad una speculare enfasi di responsabilizzazione ideologica, soprattutto tra le Associazioni professionali degli insegnanti; e tradisce, piuttosto, la preoccupazione sul destino degli spazi di parte finora ricoperti o esercitati, spesso in surroga o in supplenza dello Stato.

D'altra parte la situazione appare tale che sarebbero difficilmente scusabili quei decision-makers del momento, i quali si assumessero la responsabilità di diffondere tra gli insegnanti la credenza implicita o esplicita nell'onnipotenza della formazione (iniziale e continua). Essi non ripeterebbero che un gioco ormai scontato: rinverdire i fasti illusori dell'onnipotenza dell'educazione rispetto al cambiamento sociale.

Per un progetto coerente di formazione in servizio e che voglia proporsi secondo un progress controllabile e ripetibile di efficacia, occorre invece rispettare le cinque seguenti condizioni:

- *assegnare priorità all'utenza;*
- *assicurare una articolazione* (non solo funzionale, ma altresì teorica) tra formazione iniziale e formazione in servizio tale da sviluppare opportunità sistemiche di interazione e di integrazione tra diverse funzioni e carriere professionali sia del personale scolastico che di quello extra-scolastico;
- *progettare, all'interno della riconosciuta impossibilità* di dissociare la formazione del personale scolastico dall'evoluzione del sistema formativo allargato;
- *farsi carico di un'analisi lucida, metodica, ricorrente* delle contraddizioni, dei conflitti e degli effetti perversi che possono emergere dalle varie riforme del sistema scolastico;
- *aver chiaro, infine, che non potrà mai esserci* – soprattutto in materia di formazione in servizio – *una riforma "finita".* Ovvero un dispositivo pronto per essere sistematicamente ripetuto. Si tratta, invece di un progetto che dovrà caratterizzarsi per alcuni elementi di continuità (rigore, funzionalità, integrazione dei servizi e delle risorse); ma che abbia nella sua articolazione territoriale una flessibilità di comportamenti e di azioni tale da inventare risposte appropriate a tutto il trend evolutivo dei rapporti tra domanda e offerta formativa. Occorre pertanto impegnarsi per l'elaborazione e pronta attuazione di una Legge-quadro sulla formazione del personale scolastico.

2. Un progetto di sistema per la formazione in servizio del personale scolastico

2.1. Priorità alla formazione continua e allo sviluppo professionale degli insegnanti

L'eterogeneità dei ruoli professionali, la stratificazione di riforme o mini-riforme spesso incompiute o svuotate, un neo-centralismo di dubbia efficacia nel governo della scuola, la rilevanza del numero di persone interessate, l'assenza di articolazioni dinamiche tra funzione, formazione e carriera, l'esistenza di relazioni ancora troppo formali tra il sistema "tolemaico" della scuola e l'universo socio-economico e culturale del suo contesto, sono tutti elementi che segnano la complessità del progetto e fanno disperare sulla possibilità di una innovazione incisiva e profonda della qualità dell'istruzione. La formazione in servizio è uno degli strumenti per superare gli inconvenienti derivanti da una diversità eccessiva.

Ma non può pervenire da sola alla loro soluzione. Inoltre essa richiede alcune condizioni urgenti su cui è doveroso intervenire, in via preliminare, da parte dei decision-makers del sistema.

L'unificazione auspicabile delle diverse categorie di insegnanti, ad esempio, sarebbe una strategia poco credibile se il loro orario di servizio non fosse oggetto di misure di razionalizzazione e di equilibratura comparativa tra i rispettivi carichi di lavoro dei diversi ordini scolastici. Inoltre, il carattere urgente di tali misure non deve mascherare il fatto che bisogna tendere a concepire il servizio docente non più come una pura sommatoria di ore di insegnamento (per giunta distinte secondo discipline diverse le une dalle altre) ma come servizio professionale a caratterizzazione specifica metodologico-didattico-formativa. L'unificazione dei ruoli, poi, resterebbe un fatto puramente amministrativo se l'armonizzazione dei profili professionali non si accompagnasse a quella delle pratiche di servizio non solo didattico ma anche organizzativo... al servizio degli studenti e delle famiglie.

In ogni caso l'urgenza e la priorità da attribuire alla formazione in servizio discendono dalla banale constatazione che, entro i prossimi cinque anni, fra turnover e immissione di nuovi insegnanti, la mobilità professionale degli insegnanti non riguarderà che una quota oscillante tra il 5 e il 9% circa della popolazione docente complessiva della scuola italiana. Dunque *la formazione in servizio non può iscriversi in un'ottica di tamponamento*. È piuttosto necessario cominciare col rifiuto, sia terminologico che gestionale, del termine "aggiornamento"; e col rifiuto di imbrigliare la formazione in servizio dentro lo schema dei corsi e delle conferenze. Occorre invece pensarla e progettarla in termini di *azioni cooperative di studio-lavoro*, come processi strutturati e sequenziali, pianificati nel dettaglio, aperti ad una metodica valutazione di efficacia, progettati come attività modulari di breve, medio, lungo periodo, mirate all'informazione, o alla sensibilizzazione, o all'addestramento o, infine, alla riqualificazione del personale scolastico (una volta accertati ovviamente i bisogni specifici, i livelli e i vincoli dei diversi contesti locali o istituzionali entro cui si esprime la domanda formativa).

Progettare la formazione in servizio significa innanzitutto, porsi nell'ottica di dover trattare con un dispositivo di auto-regolazione interna del sistema educativo, e di dover pianificare, in sostanza, una politica del personale. Le conseguenze sono evidenti.

2.2. Una formazione per adulti

La formazione in servizio si rivolge ad adulti, di cui almeno il 70% supera i 45 anni di età. Essa deve quindi organizzarsi nel tempo, strutturarsi istituzionalmente ed effettuarsi in modi che privilegino attività di negoziazione, valutazione e incentivazione della personalità adulta del soggetto, allo scopo ultimo di incentivare la formulazione di un piano individuale e personalizzato di formazione continua, non esclusivamente e rigidamente legato alle opportunità scolastiche, ma capace di padroneggiare quelle che offre l'intero contesto sociale e culturale di appartenenza. Tutto ciò ha una prima rilevante conseguenza per l'approccio all'ideazione stessa delle attività di formazione in servizio: ci riferiamo al fatto che, mai come in questa occasione, è priva di senso nonché deviante la distinzione tra metodi e contenuti. I metodi – oggetto anche di un corso o di uno stage di addestramento all'uso di particolari tecniche didattiche o nuove tecnologie infor-

matiche applicate alla didattica – ebbene quei metodi sono essi stessi dei contenuti di formazione. Dunque la progettazione degli interventi formativi a favore dei docenti dovrà preoccuparsi di mantenere distinti due aspetti o indicatori, rispetto ai quali valutare, ciclicamente, durante la loro attuazione, gli interventi stessi: *quello soggettivo*, legato alle verifiche di efficacia del piano rispetto ai mutamenti di atteggiamento, di professionalità, di competenza realizzati; *quello istituzionale*, legato invece alle continue verifiche di fattibilità e di ripetibilità dell'esperienza.

Rispetto al primo non si ripeterà mai a sufficienza che la formazione continua deve farsi carico, insieme, sia della domanda individuale, sia di quella proveniente dagli organismi collegiali di governo locale della scuola, sia di quella istituzionale. Essa dovrà quindi articolare la negoziazione dei piani di formazione con la concertazione locale della loro esecuzione: e questo allo scopo di evitare sia un ritorno verso metodi di conduzione astratta e di formazione estrinseca nelle attività di formazione, sia una regressione verso forme di dipendenza o di evasione nella partecipazione alle attività, sia soprattutto il consolidarsi di vecchie inerzie e clientele all'ombra di un decisionismo posticcio e interessato. Per promuovere invece autonomia e responsabilità della domanda formativa del personale scolastico occorre che i piani di formazione in servizio riconducano gli insegnanti sui propri passi, a riconsiderare le premesse concettuali, valoriali, epistemologiche e professionali del loro fare. Siamo convinti cioè che è solo a partire da un approccio siffatto che la formazione in servizio può farsi davvero ricerca didattica ed educativa, programmazione collegiale delle attività scolastiche, progettazione tecnologico-didattica consapevole e diffusa e, dunque, analisi partecipata dei vincoli del mestiere docente, in tutta la sua complessità.

Rispetto al secondo degli aspetti citati occorre invece por mano alla creazione di un *sistema di crediti*, utilizzabile per certificare sia le attività di formazione in servizio promosse dal sistema pubblico di servizi, sia quelle promosse da Agenzie formative private o extra-scolastiche; nonché per certificare le esperienze comunque omologabili alle attività prima indicate. È problema non solo sindacale (ma attinente alla restituzione di dignità sociale alla professionalità docente), l'aggancio del sistema di crediti ad un sistema di incentivi avente carattere non esclusivamente retributivo, che sia a conoscenza di tutti i docenti e che consenta – per la sua flessibilità – a ciascuno di personalizzare il piano di formazione continua in stretta coerenza con quello della propria carriera professionale. È qui, infatti, che si gioca la possibilità di consentire al singolo docente una prospettiva di carriera professionale non solo nell'ambito del sistema scolastico ma, con pari qualità, anche in quello extra-scolastico: e questo sia in andata che in ritorno, e per più volte nell'arco della propria esistenza lavorativa. Per quanto utopica possa essere dichiarata una prospettiva siffatta, essa tuttavia rappresenta l'asse di trasformazione più convincente su cui l'Amministrazione può innestare una manovra gradualistica che punti all'ottimizzazione di efficacia dei servizi cui è chiamata dalle Leggi esistenti. Si pensi all'anno di formazione dei futuri neo-vincitori di concorso. Si pensi a ciò che può significare una sua pianificazione tale da realizzare non solo, e non tanto, un completamento di formazione iniziale, peraltro quasi inesistente; ma soprattutto un'occasione preziosa sia per invitare i neo-docenti ad una ponderazione rigorosa delle prospettive e delle difficoltà di organizzazione e di progettazione del loro insegnamento; sia per fornire loro una motivazione doverosa e non equivoca alle prospettive di carriera professional-culturale, connesse sì all'insegnamento, ma non esclusivamente e rigidamente incentrate su di esso; sia per abituarli a pensa-

re in termini di progressiva personalizzazione delle esperienze di formazione e di auto-aggiornamento ricorrente.

2.3. Una formazione glocale e generativa

Va avviato un vivace dibattito e forse va vinta una battaglia culturale, al riguardo: ci riferiamo all'urgenza che le numerose associazioni scientifiche e disciplinari degli insegnanti promuovano una intensa e sollecita *sprovincializzazione* delle loro posizioni. Intendiamo il termine come somma di operazioni culturali che dovrebbe caratterizzare il loro preoccuparsi per gli insegnamenti e gli insegnanti e cioè come: a) approfondimento dello *statuto epistemologico* che legittima non solo il lessico scientifico e disciplinare della propria singola area culturale di riferimento, ma anche la collocazione stessa della disciplina o area scientifica rispetto all'apprendimento delle nuove generazioni; e attuare tale approfondimento come b) individuazione delle *interfacce di funzioni cognitive, comunicative, operative* che l'insegnante è tenuto a far imparare e ad "imparare ad imparare", e sulle quali si fonda l'apprendimento di "competenze" e non solo di "prestazioni", dunque la qualità dell'istruzione, nell'ambito della singola specifica area disciplinare o scientifica di riferimento. A partire da ciò c) procedere ad un sistematico confronto tra le *assunzioni metodologiche privilegiate nel singolo ambito disciplinare e quelle richieste dallo specifico dell'esercizio di professionalità docente*. Il quale ultimo – si noti – non è mai solo il trasmettere, ma è trasmettere più educare; non è mai solo insegnare, ma è insegnare promuovendo una ricorrente e graduale morfogenesi di padronanza cognitiva e operativa negli allievi; non è mai solo accreditare le proprie concezioni scientifiche tra i colleghi e gli alunni, ma è giustificare le proprie scelte culturali e le proprie decisioni didattiche lavorando concretamente e quotidianamente a "migliorare" la qualità della comunicazione didattica sia dentro l'istituzione che nei confronti dell'istituzione stessa. Tutto ciò porterà inevitabilmente a privilegiare d) una progettazione sistematica e integrata delle attività di formazione in servizio nelle quali la singola associazione o il singolo esperto vorrà impegnarsi (una progettazione che sia tale, cioè, da promuovere l'aggiornamento delle conoscenze scientifiche e disciplinari specifiche a partire dalla riconsiderazione delle loro premesse epistemologiche e della loro inevitabile costituzione reticolare); nonché e) la produzione di reti accessibili di risorse e di proposte didattiche che si facciano carico, nel loro specifico, di facilitare quel miglioramento della comunicazione didattica (che è poi comunicazione scientifica, culturale e tecnologica insieme) di cui si diceva. Molti componenti delle associazioni suddette, invece, preferiscono restringersi ad un sacrosanto monito contro le nientologie delle scienze umane, delle cosiddette scienze dell'educazione, delle metodologie formative; in ogni caso, contro i dilettantismi delle didattiche prive di oggetto e di osservabilità. Essi denunciano il fatto che, con l'Università che si ha, occorre preliminarmente impegnarsi in un recupero di conoscenze scientifiche e culturali aggiornate nei docenti (Cfr. Healey 2005). Alla giustezza di tale posizione sfugge, tuttavia (e perché mai?), il fatto che fornire "conoscenze scientifiche aggiornate" significa modificare, spesso radicalmente, la struttura concettuale stessa delle metodologie di ricerca scientifica e le grammatiche sintattiche e concettuali degli ambiti disciplinari di competenza. Ma poiché a tale modifica si accompagna, intrinsecamente, una riorganizzazione profonda dei modi professionali dell'insegnare e dell'apprendere, è dalla tematizzazione di tale mutamento che le associazioni scientifici

che e i vari esperti disciplinari dovrebbero partire, ove si ponessero una questione seria di efficacia dei propri interventi. In caso contrario, la loro azione si condanna ad essere velleitaria, comunque settoriale, e in conclusione mistificatrice degli assunti di partenza. Sembra davvero di poter dire che molti degli esperti disciplinari che oggi si impegnano, anche con sacrifici personali, nell'aggiornamento scientifico e disciplinare dei docenti, finiscono col trattarli allo stesso modo con cui guardano ai propri studenti universitari. E quando si impegnano nell'attivare servizi universitari per la formazione in servizio dei docenti, non riescono a liberarsi dai limiti di settorialità, di elitarismo, e dalle preoccupazioni di dimostratività soltanto interna delle attività di laboratorio avviate. Basterebbe, invece, che essi facessero carico, allo specifico della loro ricerca, di indagare sulla rete di comunicazione disciplinare che la legittima, e sui dispositivi logico-formali che presiedono allo sviluppo dell'apprendimento all'interno di tale rete, perché i loro interventi si aprano ad una visione generativa dell'insegnamento e della ricerca didattica; e su questa base riconducano la riorganizzazione epistemologica, concettuale e professionale negli insegnanti che avvicinano. (Cfr. Reuter 2006; Zeichner 1983). Basterebbe questo, in verità, perché le preoccupazioni sull'efficacia degli interventi attuati o progettati e sulla ripetibilità dei cambiamenti sia soggettivi che oggettivi ottenuti dagli interventi stessi uscisse dalle brume della nientologia e cominciasse a configurarsi, dinanzi ai loro occhi, come un ambito di ricerca e di produzione scientifica, che ha una grammatica e un lessico propri, per quanto ancora in via di accreditamento sintattico, e che retroagisce inevitabilmente con le assunzioni metodologiche dei loro stessi programmi di ricerca scientifica, fin qui da essi così gelosamente custodite.

Oggi non v'è dubbio che l'insegnante abbia bisogno di essere soprattutto formato a padroneggiare la tensione generativa (di critica e di crescita della conoscenza) che segna la storia interna ed esterna della propria disciplina. Del resto, la qualità dell'istruzione richiesta dalla domanda sociale di istruzione e di formazione nel mondo contemporaneo chiede appunto di misurarsi con i traguardi della competizione e del merito. Né a tale domanda sociale interessa che le preoccupazioni didatticiste delle diverse associazioni scientifiche e/o disciplinari servano anche come alibi per operazioni accademiche di potenziamento di cattedre e di posti universitari.

Consegue invece alla sottolineatura generativa e cooperativa della formazione in servizio, il concepirla come una formazione alla professione docente, nella sua *interezza e globalità*. Il docente, cioè, dovrebbe essere prima preparato e poi assistito, in tutti i tipi e momenti della sua attività di lavoro, a "combinare" (e cioè a saper adeguare quanto "combina" ai contesti dentro/fuori in cui opera), tra loro, l'acquisizione di:

- *competenze culturali eccedenti*, e cioè tali da rendere intelligibile, agli allievi, l'evoluzione dei programmi di ricerca in competizione tra loro che forniscono una visione in rilievo (e non statica) dell'area disciplinare specifica di riferimento, attraverso la giustificazione della comunicazione interna alle discipline, ai saperi e ai poteri che hanno storicamente presieduto alla formazione e all'accreditamento dei paradigmi e delle grammatiche concettuali di area disciplinare specifica;
- *competenze pedagogiche e relazionali*;
- *competenze al management tecnologico-progettuale* delle attività didattiche ed educative.

È a partire da una concezione di base siffatta, mai sufficientemente acquisita e da ampliare e riorganizzare, che può progressivamente allargarsi la padronanza docente in ordine all'interazione personale e collegiale con gli allievi e con il contesto situazionale, al funzionamento dell'istituzione, all'ambiente. È scontato che tutto questo implica un atteggiamento e un lavoro permanente di ricerca. È molto meno scontato, allo stato attuale, sottolineare come tale ricerca si presenti con i connotati fondamentali dello sviluppo professionale del docente.

Quest'ultimo, infatti, sembra proporsi come la frontiera che meglio di altre può soddisfare ai requisiti di globalità e di generatività richiesti dalla formazione in servizio dei docenti. Ma non a tutti è chiaro che lo sviluppo professionale dei docenti costituisce *un progetto sociale, comunitario e cooperativo, rispecchiate-si nei singoli progetti individuali di potenziamento e di miglioramento delle conoscenze scientifiche e delle esperienze professionali.* (Cfr. Snoek, Žogla 2009; Loiselle, Lafortune, Rousseau 2006).

È sintomatico osservare come si dia stretta coincidenza tra il tipo di processo (ciclico, cumulativo, ristrutturativo, transattivo, abilitativo), - richiesto dalla formazione in servizio di un personale che si ritiene di non dover allontanare dal lavoro, e i piani di sviluppo professionale. Questi ultimi, infatti, implicano l'attivazione di processi di conoscenza, di simulazione e di co-costruzione dell'innovazione orientati all'emancipazione dei soggetti; esige che si definisca un fine comune ad ambedue e richiede, soprattutto, che si stabilisca un "campo comune" tra di loro, inteso nel senso di "campo di interazioni osservabili e modificabili"; in particolare, *privilegia il cambiamento* (di cui si propone come catalizzatore) e *l'attività di esplorazione, invenzione e metabolizzazione come agenti di cambiamento nei suoi attori;* intende sostanzialmente abituarli a studiare la coerenza tra gli obiettivi e le finalità di un progetto e gli effetti osservati. Così agendo, lo sviluppo professionale promuove essenzialmente *una appropriazione del sapere (talora una sua reinvenzione)* attraverso *l'arricchimento personale* ed induce, nei suoi protagonisti, una coniugazione profonda della funzione teorica delle conoscenze con le premesse della loro condotta pratica.

È evidente che lo sviluppo professionale implica, nei suoi agenti, lo studio di una situazione complessa; la sua analisi anche teorica, nonché sperimentale, ma condotta nella prospettiva di migliorare la qualità dell'azione (Cfr. Perrenoud 2004). Per questo lo sviluppo professionale assumerà un ritmo ciclico, si svilupperà "a spirale", si ritmerà secondo una serie di tappe o fasi o momenti; si avvarrà di alcuni strumenti metodologici specifici, quali la stesura di rapporti intermedi, l'analisi ripetuta dell'evoluzione dei bisogni negli utenti, il progressivo affinamento delle pratiche di autovalutazione negli stessi, l'analisi di documenti, lo studio di casi, le registrazioni e trascrizioni da *media* audiovisivi, le interviste, l'impiego di osservatori o valutatori esterni, l'uso ripetuto di osservazioni strutturate, di questionari, inventari, check list ecc.

Collegare lo sviluppo professionale alla formazione in servizio dei docenti vuol dire abituarli a descrivere e a padroneggiare progressivamente i metodi che servono a fare ricerca nelle situazioni pratiche di insegnamento-apprendimento. Essi, infatti, ponendosi anche in un'ottica di auto-aggiornamento possono prevederne la realizzazione sotto forma di una sequenza aperta di *cicli di programmazione-analisi.* Durante ciascuno di essi, una persona o un gruppo che vogliono indagare sugli effetti pratici delle loro azioni (didattiche o metodologiche o educative), programmano una serie collegata di attività di ricerca e di sviluppo. Tali cicli comportano, *in linea di massima*, la definizione di un'idea generale, la ricer-

ca di fatti e di osservabili, la definizione provvisoria di un primo piano di azione, la definizione delle ipotesi-guida del piano, la sua concezione sotto forma di azione sperimentale, la definizione anticipata delle ipotesi-guida per la valutazione, la realizzazione del piano, la valutazione di ciò che si ottiene durante il ciclo e al termine del processo, l'analisi e l'interpretazione dei risultati, sia nella forma specifica di prodotti che sotto quella di cambiamenti di atteggiamento, la ridefinizione di un nuovo piano, ecc.

In questo modo verrebbe ad integrarsi non solo lo sviluppo professionale con l'azione, ma queste con il processo di formazione dei soggetti: e si attuerebbe così una forma di "apprendimento sull'azione" definito da tre caratteri fondamentali: a) l'intenzione principale è quella di indagare sui problemi dell'insegnamento così come risultano avvertiti dai docenti; b) quanto viene assunto come osservabile di partenza dal progetto d'azione viene sistematicamente aperto alla valutazione di consulenti esterni alla situazione data; c) le abilità promosse da siffatto apprendimento curvano qualsiasi acquisizione, anche solo conoscitiva, sui problemi di sviluppo posti dalla conoscenza della pratica professionale degli insegnanti.

Certo, una prospettiva siffatta concorre a sottolineare i vincoli di diffusività, di flessibilità e di cumulatività dell'efficacia e degli investimenti richiesti dal modello di formazione in servizio che qui stiamo proponendo. Non possiamo tuttavia sottovalutare gli elementi di rischio e di incertezza che la prospettiva indicata solleva. Nel nostro caso, il contesto scolastico e la struttura concettuale dell'insegnamento stesso non escludono un impegno particolare nell'ambito della ricerca didattica, ma impongono, piuttosto, che essa stessa si preoccupi della sua destinazione pratica, e cioè dei mutamenti che la sua pratica può indurre nei comportamenti e nelle padronanze degli insegnanti.

2.4. Una formazione cooperativa

Il carattere *collaborativo* è il contrassegno peculiare sia del sistema di servizi che delle procedure e delle metodologie che in esso si attueranno. Attivare la progressiva costituzione di un sistema di formazione in servizio e preoccuparsi di consolidarlo nella coscienza degli utenti impone di realizzarlo favorendo soprattutto un *aggiornamento continuo delle conoscenze sul sistema* e sul suo funzionamento; promuovendo una *concentrazione allargata di risorse*; una *concertazione sistematica degli obiettivi* tendenziali del sistema da parte di quella che rappresenta, per così dire, la "società civile" del sottosistema formativo: e cioè le associazioni professionali, i movimenti educativi, le associazioni disciplinari e scientifiche degli insegnanti, le competenze pedagogiche e disciplinari attivabili; intensificando il *miglioramento decisionale* delle istanze locali, territoriali e centrali della Pubblica Amministrazione; ponendo le basi e successivamente intensificando lo *scambio moltiplicativo* di risorse, documentazioni, decisioni, metodologie, tecniche.

Non sfugge a nessuno il valore esemplare di "pedagogia della collaborazione" che un siffatto funzionamento del sistema di offerte formative, a favore dei docenti, ha rispetto agli standard di innovazione che si chiede loro di raggiungere nell'attività didattica ed educativa. Non v'è nulla di nuovo in questo richiamo: se non, ancora una volta, il riconoscere che con esso torna a emergere una tradizione laica e democratica dell'intendere la scuola, la professionalità docente e

il loro intrinseco rapporto con la società (Cfr. Eurydice 2002). Con tutto ciò, il punto su cui si fissano l'attenzione e la preoccupazione degli Organismi europei è, oggi, il problema di *decidere e garantire il funzionamento e lo sviluppo della "macchina" collaborativa del sistema*. È qui, infatti, che si gioca la "difficile scommessa" del suo immediato futuro. Qui, cioè, l'istanza della responsabilità pedagogica deve poter riuscire a vincere le inerzie stratificate e tuttora operanti all'interno della stessa "società civile", e in particolare in quelle forme "politico-decisionali" in cui si è finora incarnata la supplenza e la surroga della prima rispetto allo Stato, in particolare nell'ambito del sottosistema formativo dei docenti.

Perché ciò accada, l'istanza deve tradursi in regole di decisione e in codici di comportamento, ovviamente negoziati, ma non per questo immemori della necessità di uniformare all'obiettivo primario (la qualità dell'istruzione) le sperimentazioni, le forme e le procedure stesse di concertazione, gli scambi e le procedure di valutazione dei percorsi che si decide di porre in essere. Qui l'istanza morale della tutela del benessere generale deve essere messa in condizione di poter vincere la superfetazione di particolarismi che traggono legittima ragione di resistenza, peraltro, dalla pluriennale latitanza dello Stato nei confronti della qualità professionale del sistema scolastico; e, specialmente, dall'insano lassismo legislativo di questo ultimo ventennio che, difendendo troppi interessi di parte, non ha comunque saputo ricondurli entro un quadro progressivo della vita civile e sociale del Paese. V'è da meravigliarsi se le Associazioni di parte finiscano per guardare soprattutto ai propri interessi e non tentino, invece, di coniugarli con quelli generali? La "scommessa" è molto più decisiva di quanto non si creda. Le nostre parole vanno quindi lette in questo senso: *per garantire la qualità "migliorativa" dell'erigendo sottosistema formativo del personale scolastico, occorre idearlo, organizzarlo e realizzarlo come sistema autonomo dal sistema scolastico*. Ovviamente un sistema autonomo non può che essere – si noti – un sistema intrinsecamente aperto alla collaborazione e all'incremento di competenze.

Si diceva dell'istanza di responsabilità pedagogica del sistema e della necessità di tradurla in regole di decisione e in codici di comportamento. Per nominarle, occorre identificare i luoghi operativi in cui è indilazionabile avviare l'innovazione professionale dei docenti. Essi sono riconducibili a tre: a) la formazione dei moltiplicatori di tale innovazione (*formazione dei formatori*); b) l'attivazione di strategie di formazione di massa che, al tempo stesso, conservino e restituiscano arricchiti, con la qualità moltiplicativa dell'offerta che riescono a realizzare, gli obiettivi della domanda e dell'istituzione (*formazione a distanza del personale scolastico*); c) l'innovazione non solo dei contenuti, ma soprattutto degli indirizzi di ricerca scientifica, didattica ed educativa (e cioè, una forte spinta al rinnovamento della didattica universitaria) mediante *l'istituzionalizzazione, presso le Università, di servizi per la formazione iniziale e continua dei docenti, e la codificazione normativa di un quadro collaborativo certo ed equilibrato tra Università e scuola*. In questo, infatti, e cioè nella promozione di un rinnovamento epistemologico "adulto" della comunicazione tra settori diversi di ricerca, riteniamo vada ritrovato il perno del rinnovamento della didattica universitaria per un verso, dell'autonomia e della qualità dell'erigendo sistema di formazione continua del personale scolastico, per l'altro.

2.4.1. Formazione dei formatori

Occorre subito, al riguardo, premettere alcune precisazioni. Il termine "formatore" ha un valore assolutamente *convenzionale* e *allusivo*; fa riferimento non ad un operatore singolo ma al *complessivo di funzioni* richiesta dalla ideazione, progettazione, organizzazione, conduzione e valutazione di un intervento mirante alla trasformazione, all'arricchimento, all'addestramento o alla semplice informazione della professionalità docente; esige quindi *collaborazione* e *collegialità* nell'espletamento delle funzioni suddette e non può che riferirsi sempre ad un'azione di "équipe" formativa; non prelude, né può mai aspirare, alla istituzionalizzazione di un ruolo, trattandosi di una *funzione* o, se si preferisce di una dimensione connessa alle possibilità stesse di alimentazione e di equilibrio di ogni sistema produttivo e sociale; richiede sicuramente la *copresenza di "expertises" allargate* e mai settoriali, dunque in costante divenire e trasformazione esse stesse, ma sempre e soltanto a partire dalla riflessione sulle premesse concettuali e operazionali della propria "expertise". *Dunque un formatore è sempre qualcosa di più e di meno di un "esperto", in quanto la sua azione non è mai solo esercizio di professionalità, ma insieme, se non soprattutto, ricerca sui fondamenti, sui paradigmi concettuali e operazionali, sulla struttura e sui modi di comunicazione formativa, sugli indicatori di coerenza e di efficacia, in virtù dei quali gli è consentito di salvaguardare la propria autonomia (legittimandola) dal committente per un verso, e di adeguare, per l'altro, le competenze che esercita ai contesti e agli utenti che cambiano.* (Cfr. Perrenoud 1994).

Se tutto questo può soddisfare la richiesta di definizione introduttiva e sommaria dello statuto dei "formatori", non c'è dubbio che esso può meglio esplicarsi e articolarsi, analizzando i luoghi problematici (oserei dire "incoativi") che hanno finora contrassegnato la sua apparizione nello scenario italiano.

Si tratta, per un verso, di analizzare le implicazioni che sono connesse al fatto che parliamo e ci riferiamo ai *formatori di insegnanti*, e, per l'altro, alle *sfide culturali e istituzionali* che animano, in questo momento, il sistema scolastico italiano e che, pertanto, gravano interamente anche sul disegno operativo a breve e medio termine relativo alla *formazione di formatori*, nel momento in cui si decide - come pare - di investire preliminarmente su di essi. Nel primo caso, trattare dei "formatori di insegnanti" non serve soltanto a sottolineare la specifica curvatura che deve assumere ogni ricerca e riflessione in ordine ai possibili utenti e utilizzi dei formatori: dunque non serve a ripetere qualcosa che ormai appare ovvio, e che intende, cioè, mettere in rilievo come l'esperienza finora maturata, nel nostro Paese, negli ambiti della formazione aziendale e della ricerca psico-sociale e comportamentale, vada interamente ripensata e non piattamente "ripetuta", quando ci si volga a disegnare il sotto-sistema formativo del personale, in un sistema così particolare come è quello scolastico. Si vuol piuttosto alludere in modo diretto al fatto che gli investimenti a favore dei formatori avranno un senso, anche sociale, se e solo se dimostrano di promuovere un'accelerazione dei tempi, un'economia delle risorse, un salto di qualità nel recupero di dignità culturale e nell'adeguamento epistemologico, professionale e normativo, sia dell'insegnante che del governo del sistema scolastico. Certo argomentare così significa muoversi sul filo del rasoio. Infatti, è dubbio che la vischiosità del sistema scolastico nel nostro Paese, la connivenza di inerzie e di resistenze settoriali, la generalizzata "sedentarietà" dell'innovazione metodologico-didattica nelle nostre scuole, la sub-cultura dei politici in ordine alla centralità dell'educazione rispet-

to al futuro del Paese (che, nelle loro mani, continua ad essere una bandiera per tutte le stagioni”), tutto questo giocherà contro le possibilità di sopravvivenza, non dico di azione, dei formatori. *E dunque sembra più giusto non fare dei “formatori” i demiurghi dell’erigendo sotto-sistema formativo del personale scolastico, ma incardinarli piuttosto – proprio in quanto “formatori di insegnanti” – sul nocciolo, ovvero sul cuore del cambiamento istituzionale, sociale e politico della società post-moderna. I “formatori di insegnanti”, cioè, lavorano essenzialmente sui modi, sulle forme, sui meccanismi di riproduzione sociale che segnano, oggi, e non ieri o domani, la figura dell’insegnante e la legittimazione sociale del sistema scolastico.* Si potrà parlare sempre meno, a ragione, di problemi e di priorità nella formazione dei formatori, se accanto al disegno operativo che li può riguardare non si conduce una *ricerca fondamentale sui nodi che legano il concetto stesso di formazione a quello di riproduzione sociale, e ai modi della sua evoluzione nelle società post-industriali*. Perché è proprio sulle possibilità reali di innovazione controllata del sistema scolastico, *dunque* sulle possibilità di padronanza allargata di quel rapporto, che si decide o si perde la speranza stessa in ordine al futuro dell’insegnare.

Tutto ciò precisato, è indubbio, peraltro, che la locuzione “formatori di insegnanti” pone in evidenza ulteriori, più familiari prospettive di ricerca e di intervento. Ci limitiamo a enumerarle:

La soluzione di un problema terminologico. Non si tratta solo di decidere se la parola “formatori” vada meglio di altre già ventilate (come “esperti di formazione in servizio”, o ancora “ animatori”, ovvero “operatori dell’innovazione educativa”). Si tratta piuttosto di esaminare lo specifico epistemologico di una funzione quale è quella che, intuitivamente, si intende affidare a tale soggetto. Poiché si tratta di una funzione di moltiplicazione e di integrazione delle competenze, allora sarebbe certo più serio procedere ad una preliminare analisi linguistica e concettuale del *vocabolario* di ricerca e di intervento che gli può appartenere. Vocabolario, si intenda, che va ovviamente pensato in relazione ai caratteri specifici del sistema scolastico, per un verso, e a quelli altrettanto specifici della formazione in servizio, per l’altro. Tale vocabolario può essere ricavato mediante un ripensamento (insieme epistemologico ed empirico) delle esperienze che in tal senso possono aiutarci, e che risultano essere state condotte, o sono in corso di svolgimento, sia nell’ambito del sistema scolastico, sia di quello extra-scolastico. Il ripercorrere, infine, con ottica sperimentale e analitica le metodologie, le tecniche e le concettualizzazioni che da quelle esperienze promanano, consente di avere finalmente certezza non solo di ciò che si vorrebbe ci fosse, ma soprattutto di ciò che è possibile avviare fin d’ora, pur muovendosi nella prospettiva di “fare sistema” degli interventi e delle tipologie degli operatori da impiegare nella formazione in servizio del personale scolastico.

La risoluzione delle incertezze relative all’incardinamento culturale del formatore. Per molti anni l’incardinamento è stato abbastanza semplice: su specifiche mansioni o mestieri finali, su alcune tecnologie (anche formative), su specifici ambiti disciplinari, o almeno su alcuni sistemi di riferimento categoriale nell’ambito di aree disciplinari. Nel caso dell’insegnante, poi, lo specifico del suo lavoro, e cioè la trasmissione di conoscenze, rende obbligatorio pensare alla sua formazione innanzitutto in termini di competenze culturali di base, e all’aggiornamento in termini di ripristino della sua alfabetizzazione sui paradigmi aggiornati del suo insegnamento disciplinare. *Ma oggi queste certezze non esistono più:* ci si rende conto che aggiornare chi si è formato su culture e conoscenze “vec-

chie", significa riorientarlo secondo paradigmi e schemi di concettualizzazione non più solo strettamente disciplinari; significa soprattutto sapere che non si ha a disposizione una accumulazione culturale standard da mettere a disposizione dei formatori, né per quanto riguarda le didattiche speciali (fatte salve pochissime aree disciplinari), né per quanto riguarda le sperimentazioni e le innovazioni educative.

In questa situazione, ove non si produca un azzeramento epistemologico radicale della vecchia questione "metodi o contenuti", e non si giunga a ridefinire i contorni unitari di un approccio epistemologico nuovo, pur differenziato in campi specifici e in campi comuni, da parte di disciplinaristi e metodologi, la conseguenza sarà una sola ed altrettanto inevitabile. *Il livello dei formatori, cioè, non potrà che attestarsi per buona parte sul vecchio* (anche per pregresse carenze di ristrutturazione della loro formazione di base), attivando meccanismi di difesa verso il nuovo. In più, il nuovo (proprio perché sempre più massivamente confuso con l'informatica applicata ai processi educativi e didattici) verrà sostanzialmente ridotto ad un'area destinata a marginalizzarsi sempre più nella coscienza professionale del docente. Essa, infatti, verrà lasciata fuori dalle aree decisionali e di interesse primario (culturale, amministrativo, sindacale) del settore. Forse è proprio per questo che, in particolare nei settori produttivi ma sempre più negli stessi ambienti di ricerca e di produzione scientifica, si sente parlare di primazia dell'apprendimento, di insegnare ad apprendere, di educazione permanente, di apprendimento adulto. A mio modo di vedere, questa esigenza denota la convinzione radicale che occorra ancorare l'aggiornamento professionale a qualcosa che consenta alla competenza culturale di base di rigenerarsi strada facendo. Si va cioè formando la convinzione che non basta modificare la forma in cui vengono impartiti i diversi aggiornamenti disciplinari. Occorre piuttosto ripensare gli stessi contenuti di aggiornamento culturale, dal punto di vista delle loro strutture, affinché risultino generativi di apprendimento.

Non si tratta tuttavia di una questione di facile soluzione: esistono, infatti, numerose difficoltà da superare. Tra esse va segnalato, intanto, il fatto che la prospettiva indicata appare ancora relativamente informe, o comunque meglio sviluppata in settori che risultano più tradizionalmente legati ai problemi dell'apprendimento in età evolutiva, e che comunque trovano ancora difficoltà rilevanti nel "farsi intendere" dai più "antichi" e più prestigiosi settori disciplinari di ricerca e di produzione scientifica e culturale. Essa appare ai più composta da intuizioni esigenziali e non da elaborazioni e sperimentazioni concrete: e non è vero che, in termini quantitativi, non si possa dar loro ragione. In secondo luogo, la prospettiva indicata si configura come di lungo periodo; esige una non usuale costanza di impegno; appare fragile rispetto ai numerosi e assai prevedibili stiramenti di parte a cui il mercato la sottopone inevitabilmente. Una terza difficoltà, forse la più sostanziale, è rappresentata dal fatto che, voler ancorare la formazione dei formatori alla creazione e allo sviluppo di processi di apprendimento individuali, porta a modificare due punti classici di leva:

- quello relativo al modo di intendere – dentro l'università – il concetto stesso di disciplina e di alfabetizzazione epistemologica e disciplinare di base per i futuri insegnanti;
- quello relativo alla responsabilità docente, dunque al concetto stesso di professionalità degli insegnanti, in quanto li rende più legati ad un'ottica di arbi-

traggio formativo che non alla tradizionale opera di trasmissione di nozioni, di contenuti disciplinari, di abilità professionali.

La soluzione del problema relativo all'identificazione dei contenuti di funzione e di status del formatore. Modificandosi le responsabilità dei docenti, non può che modificarsi lo stesso quadro di autonomia e di responsabilità del formatore. È indubbio che la diffusa scontentezza verso il "mestiere insegnante" faccia insorgere, aspettative crescenti verso la figura del formatore, e poi conduca a spinte di corporativizzazione della funzione, al punto da imporne una trasformazione in termini di ruolo professionale distinto da quelli in cui andrà articolandosi, orizzontalmente, la professionalità docente. E, tuttavia, anche qui è possibile sgombrare da subito il campo a legittime apprensioni o a furbizie "dopolavoristiche". È sufficiente distinguere i livelli di funzioni professionali dei formatori, specificando che per formatori si intendono coloro che svolgono, per un tempo definito e solo su chiamata, attività di aggiornamento, qualificazione o riqualificazione a favore di insegnanti. Questi saranno dunque i *formatori*. In quanto tali, essi rappresentano una articolazione orizzontale della professionalità docente; fruiranno di trattamenti normativi ed economici concordati nel quadro complessivo della stessa.

La soluzione delle incertezze relative allo stesso mercato della formazione dei formatori. Si tratta di un problema che non va letto con occhio "economicistico" o, peggio ancora, con moralismo. Basta girare all'interno del sistema scolastico, nonché di quello extra-scolastico – tra le aziende più avanzate (sia industriali che di servizio) -, per constatare quante persone vi lavorino, essenzialmente come consulenti, nella formazione ed aggiornamento di capacità professionali calibrate sulle esigenze delle aziende stesse o degli standard di domanda formativa stratificatisi presso singoli Istituti scolastici. Si è anzi legittimati a pensare che vi sia in corso un processo in cui la figura del formatore e quella del consulente-tutor-assistente tecnico-animate vadano perdendo distinzione, progressivamente fondendosi in una figura più complessa e più moderna. E tuttavia per quanti problemi, più complessi e articolati, si pongano a livello di arbitraggio individuale del proprio ruolo, decisamente maggiori sono quelli che si pongono a livello di regolazione istituzionale del rapporto domanda-offerta formativa. *Si tratta cioè di un problema che investe la natura e la direzione futura del rapporto pubblico-privato.* È un problema che va situato problematicamente nel contesto della più ampia evoluzione delle capacità dell'Amministrazione centrale della Pubblica Istruzione di regolare la complessità crescente del sistema formativo allargato.

2.5. Una formazione ambiziosa

Il limite principale dell'attuale politica di aggiornamento forse non è solo nel convivere, spesso nel consentire, del carattere casuale con quello non finalizzato delle diverse iniziative, in particolare di quelle promosse dalle singole comunità scolastiche. È piuttosto nel restare subalterni ad un'ottica "esecutiva", non progettuale, allorché si tratta di decidere, selezionare, impostare contenuti, obiettivi e tempi degli interventi. Sicché il dato più macroscopico che emerge da un'anamnesi anche non superficiale delle attività di aggiornamento, sottolinea la durata eccessivamente corta degli interventi, e il fatto che tutt'al più questi si riducono a svolgere una funzione o di cattiva informazione o di sensibilizzazione erratica.

Volendo invece avviare una politica coerente, ci sembra che occorra misurarsi, innanzitutto, con una decisione di merito sull'estensione possibile dei limiti di fruizione dei servizi di offerta formativa. Questi non dipendono esclusivamente dalle risorse disponibili, ma dal tipo di decisioni e metodologie che si adottano a livello progettuale-macro. Intendiamo dire che si può scegliere o una massiccia azione-pilotata di formazione in servizio, o un'azione che venga incontro ai caratteri di massa assunta dalla domanda formativa degli insegnanti. Nel primo caso, a livello nazionale, si opterebbe per una intensificazione delle iniziative, ma polarizzate su poche realtà e su quote estremamente ridotte di utenza. Nel secondo caso, si opterebbe per una soddisfazione della domanda secondo livelli qualitativi e con ritmi di intervento più blandi, ma raggiungendo, ove possibile, la totalità di interi collegi docenti o significative quote territoriali di utenza. E tuttavia la questione, posta in questi termini, risulta astratta e le decisioni inconcludenti. Va detto, infatti, che è proprio per l'essersi posta all'interno di una simile alternativa che l'Amministrazione centrale della Pubblica Istruzione ha finito per adottare una linea d'azione che appare classica in frangenti simili: ha continuato cioè ad erogare risorse, ed in contemporanea, a tutte le possibili opzioni. Ha infatti promosso progetti-pilota dal centro, ha erogato risorse agli Uffici Scolastici Regionali favorendo peraltro la costituzione di veri e propri ruoli di coordinamento delle attività formative, nei comandati presso i "Gruppi di aggiornamento" (che di tecnico non hanno nulla e di politico, il più delle volte, tutto); continua a lasciare fuori da un quadro unitario di programmazione e di conciliazione le richieste e le decisioni che le Direzioni Generali assumono e gestiscono direttamente in materia di formazione in servizio.

Di là degli aspetti folkloristici appena rievocati, non v'è dubbio che alla radice della situazione attuale rimane il problema di come soddisfare la domanda formativa degli insegnanti. È forse opportuno precisare, intanto, che le decisioni in merito non possono essere lasciate alle maree delle opportunità politiche: si tratta invece di un problema che investe la coerenza stessa, sul piano tecnico-progettuale, del sistema che si vuole porre in essere.

Nella realtà, difficilmente un popolo così esigente come quello dei municipalismi, delle associazioni, dei singoli protagonisti, si acconcerrebbe ad attendere il complemento essenziale dell'opzione su citata. Nasce da qui la necessità di suggerire un impegno che sembrerà insieme più ambizioso, ma al tempo stesso più realistico.

La proposta consiste allora nell'ipotizzare la possibilità di fissare – sia a livello progettuale che a livello normativo – dieci giorni/lavoro per anno, come diritto-dovere di formazione in servizio per il personale scolastico. Se guardiamo, infatti, alle settimane effettive di insegnamento per anno scolastico, nell'arco di una carriera media di servizio, 10 giornate rappresentano l'equivalente di poco meno di due anni di credito formativo, sull'intera carriera. Tale credito potrebbe essere speso dal singolo sia attraverso la forma dell'anno sabbatico, (in tutto o secondo quote ammesse), sia in virtù di un piano personalizzato di fruizione. Esso cioè si presta ad essere utilizzato sia in forma cumulativa che articolata. Va comunque governato e individualmente pianificato, tenendo conto di alcune regole di funzionamento, generale e/o particolare, degli Istituti scolastici di appartenenza, per un verso, e delle possibilità di sostituzione, per l'altro.

È ovvio che intorno a una proposta siffatta dovrebbero dislocarsi tutte le misure di riorganizzazione del calendario scolastico, degli esoneri dal servizio, delle quote percentuali di personale specializzato o in via di formazione da destinare alle attività di formazione iniziale e continua, di predeterminazione delle quo-

te percentuali di aggancio del bilancio del Dipartimento della Pubblica Istruzione agli incrementi del prodotto nazionale lordo. L'identificazione, infine, di appropriati sistemi di incentivazione, compatibili col Bilancio dello Stato, e comunque realizzabili non solo in termini retributivi, ma anche in relazione alla promozione di mobilità sia verticale che orizzontale, sia dentro che fuori dal sistema scolastico, dovrebbe consentire di porre a tema ed entrare in possesso, nel breve periodo, di un dispositivo articolato, flessibile e adattabile per il governo di una moderna politica del personale.

2.6. Dall'aggregato dei bisogni attuali verso un sistema auto-regolato di domanda-offerta di formazione in servizio.

L'insieme delle prospettive aperte dai paragrafi precedenti esige che si avvii una iniziativa legislativa di riforma delle strutture di regolazione e di governo della formazione permanente del personale scolastico. Nel breve periodo; occorre procedere a razionalizzare l'insieme informe di iniziative, proposte, sperimentazioni, orientamenti in un *circuito, gradualmente regolato e auto-regolativo, di formazione permanente del personale scolastico*.

Il circuito richiama l'idea della comunicazione, del trasferimento, della ricerca di coerenza tra servizi, istituti e risultati della formazione iniziale e quelli della formazione continua. Esso nasce dal riscontro di precisi vincoli, e cioè:

- Da esigenze di *ripristino della funzionalità gestionale del sistema dell'occupazione docente*, e dunque dall'obbligo di percorsi credibili di reclutamento;
- Dalla necessità di assicurare a-posteriori un equilibrio alle esigenze, apparentemente contraddittorie, ora di partecipazione ora di protagonismo, ora di egemonia che segnano l'attuale fase di transizione;
- Dal fatto (giuridico e costituzionale) che la democrazia scolastica impone che la formazione non sia né divenga monopolio di chicchessia, e tanto meno delle Università o dell'Amministrazione. Quest'ultima amministra, ovvero serve la funzionalità e l'arricchimento amministrativo del sistema; la prima, invece, fonda la qualità e la ricorrente collocazione e dislocazione scientifica, culturale e professionale del sotto-sistema formativo del personale scolastico.

Il circuito di formazione permanente dovrà quindi risultare insieme ramificato e governabile nella sua complessità. Dovrà potersi avvalere di operatori e di moltiplicatori dell'innovazione e della regolazione stesse tra domanda e offerta, che risultino assai diversificati tra loro sia per estrazione professionale che per competenze-funzioni; dovrà infine incernierarsi su una stretta comunicazione centro-periferica che sia insieme essenziale ma solida.

In breve, il sistema dovrà sopportare tempi medio-lunghi per la sua costituzione; attività molteplici, ma diversamente strutturate e mirate nello specifico, ma omologabili in ordine alle priorità dell'interesse generale, raggiungere quantità rilevanti di utenze, disporre di attrezzature adeguate, comunque facilmente rinnovabili, dotarsi di regolamenti snelli di procedura amministrativa che gli consentano di acquisire facilmente risorse esterne o di attivare partecipazioni di *joint venture* con istituzioni e capitali pubblici e privati. Inoltre il cuore del sistema deve poter essere raggiunto, in tutti i suoi livelli, dal personale in servizio, anche il più decentrato e così attrezzarsi per favorire non solo un surplus decentrato di informazioni, ma anche la sua

personalizzazione. In breve, l'organizzazione stessa del sistema nazionale di documentazione pedagogica, oggi in atto, va ripensato profondamente. Intanto va tolto dalle mani di quegli uomini di scuola che risultano rispondere piuttosto a ottime "politiche incompetenti" rispetto alla qualità del sistema.

Con tutto ciò si vuol dire che non si può por mano ad un'impresa così grande, senza elaborare un disegno del circuito di formazione permanente del personale scolastico che risulti sì articolato su più livelli di adeguata complessità, ma che soprattutto ruoti intorno a pochi snodi essenziali. (Cfr. Training and Development Agency 2007).

Intendiamo, per livelli di complessità:

- Quello relativo alla *pianificazione nazionale* delle risorse, delle procedure-guida, degli ordinamenti, della valutazione esterna;
- Quello relativo alla *programmazione regionale delle attività*, dunque al coordinamento tra le istanze diverse del governo locale della scuola e del personale, per un verso, e le istanze provenienti dalle singole comunità territoriali dei docenti e dal contesto extra-scolastico, per l'altro;
- Quello relativo alla *progettazione, conduzione scientifica e gestione operativa delle attività di formazione permanente*, in abito territoriale, ma con respiro nazionale;
- Quello, infine, relativo all'*alimentazione continua del circuito*, sia sotto il profilo funzionale e dunque tecnologico, sia sotto il profilo scientifico-comparativo, e dunque in raccordo intenso con il contesto europeo e mondiale della ricerca e dell'azione educativa.

Qualifichiamo, invece, come snodi essenziali intorno a cui far ruotare il circuito, i seguenti assi trasversali al suo funzionamento:

L'articolazione autonoma, cooperativa, regionale e decentrata del circuito, come snodo fondante la sua stessa esistenza. Ci pare, infatti, che, per tutte le considerazioni fatte, debba essere la logica della formazione continua a guidare l'organizzazione generale del circuito di formazione permanente del personale scolastico. D'altronde, l'offerta formativa potenzia la qualità della stessa domanda formativa se e solo se la prima riesce a concettualizzarsi e a modellizzarsi rispetto agli specifici ambiti entro i quali si origina, si organizza e si stratifica la seconda. Insomma, se riesce a porsi accanto e non sopra gli insegnanti. La struttura e l'articolazione degli interventi da progettare dovrà pertanto essere il più possibile pubblica, ovvero flessibile ed aperta. Inoltre gli interventi stessi dovranno rispondere della propria coerenza, e cioè se e *in quanto* promuovono comunicazione scientifica prima e sintesi didattiche poi.

La caratterizzazione necessariamente universitaria del circuito stesso. Essa non risponde solo a ragioni di diritto o a ragioni di opportunità (per garantire al meglio il collegamento tra formazione iniziale e continua degli insegnanti, ovvero in considerazione del compito attribuito alle Università di conferire le abilitazioni all'insegnamento). Essa rivendica una ragione di merito, per la particolare connotazione di *implexio* tra ricerca, sperimentazione e professionalizzazione con cui si è giustamente connotata la formazione in servizio del personale scolastico. Quest'ultima cioè va legata tangibilmente ai luoghi in cui ci si forma alla ricerca e per la ricerca, ed in cui, soprattutto, le urgenze di professionalizzazione vengono opportunamente filtrate dalla ricerca scientifica fondamentale e dalle sue questioni radicali. Lo impone il mandato costituzionale di preservare la

scuola e l'istruzione dagli ideologismi e dalla demagogia. Certo, anche a questo riguardo, occorre riconsiderare profondamente il problema delle modernizzazioni delle Università, valutarne lo spessore e il respiro, e scontare, senz'altro, i ritardi, le comode settorialità dei docenti, le improvvisazioni logistiche, organizzative, le incongruenze in cui vive l'Università italiana. Si può tuttavia precisare, pur in un quadro non accettabile di condizioni materiali, che all'Università spetterà il compito di formare i formatori, di lavorare alla sistematica modellizzazione delle tipologie, delle metodologie, delle tecniche di formazione degli insegnanti, di alimentare le attività di ricerca didattica integrata e i canali di comunicazione all'interno del circuito di formazione permanente. Tutto ciò, in breve, significa che occorre por mano ad interventi decisi di rinnovamento della didattica universitaria: *occorre che i docenti universitari imparino a insegnare.*

La creazione, infine, di un organismo nazionale che insieme assicuri:

- Il governo dei criteri e delle procedure di reclutamento, selezione e utilizzo dei formatori, nonché il coordinamento delle attività di formazione continua del personale scolastico;
- La valutazione esterna del funzionamento, dei risultati e dei processi innescati dal circuito di formazione permanente del personale scolastico.

Definendolo, per ipotesi, come l'*Istituto Nazionale per la Ricerca e la Formazione Educativa*, ad esso spetterebbe uno statuto giuridico di autonomia piena dall'Amministrazione, una collocazione di Agenzia nazionale per la formazione permanente e per la ricerca educativa, una esistenza finanziaria certa, in virtù dell'aggancio delle sue risorse a percentuali ponderate del Bilancio dello Stato.

La configurazione che così acquisisce il circuito appena descritto, potrebbe trovare, infine, espressione nel testo di una Legge-Quadro sulla formazione iniziale e continua del personale scolastico e sulla ricerca educativa.

Bibliografia

- Cochran-Smith, M. (2005) The politics of teacher education and the curse of complexity. *Journal of Teacher Education*, 56 (3), 181-185.
- COM (2007) 392, Bruxelles, 3.8.2007. Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo e al Consiglio su "Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti" <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:IT:PDF>>.
- Commission of the European Communities (2007) *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education*, Brussels, 3.8.2007. <http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf>.
- Dordit, L. (2011). *Modelli di reclutamento, formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti. Breve rassegna internazionale*. Trento, Provincia Autonoma di Trento – IPRASE del Trentino.
- European Commission (2005a) *Working Together for Growth and Jobs. A new Start for the Lisbon Strategy*. Communication from the Commission to the Spring European Council, COM (2005) 24. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0024:FIN:en:PDF>>.
- European Commission (2005b) *Modernising Education and Training: a vital contribution to prosperity and social cohesion in Europe*. Communication from the Commission, COM (2005) 549 final/2. <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/policy-framework_en.htm>.
- European Commission (2008) *The European Qualifications Framework for Lifelong Learn-*

- ing (EQF). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. <http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_en.pdf>.
- European Commission Directorate-General for Education and Culture (2005) *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussels. <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf>.
- European Commission(1995) *Teaching and Learning. Towards the Learning Society*. Commission White Paper. <http://ec.europa.eu/languages/documents/doc409_en.pdf>.
- European Commission, Directorate-General for Education and Culture (2002) *European Report on Quality Indicators of LifeLong Learning*. Brussels. <<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Report.pdf>>.
- European Commission/Eurydice (2002) *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report II: Supply and demand. General lower education. Key topics in education. Volume 3*, Brussels: European Commission/Eurydice.
- Eurydice European Unit (2002) *Key Topics in education in Europe, Volume 3. The teaching profession in Europe: Profiles, trends and concerns. Report I: Initial training and transition to working life. General Lower Secondary Education*. Brussels. <<http://www.eurydice.org>>.
- Healey, M. (2005). Linking Research and Teaching: exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. In R.Barnett (Ed.) *Reshaping the University: new relationships between research, scholarship and teaching*. Maidenhead: Open University Press.
- Hudson, B. (2007). Comparing Different Traditions of Teaching and Learning: what can we learn about teaching and learning? *European Educational Research Journal*, 6 (2), 135-146.
- Keeling, R. (2006). The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse. *European Journal of Education*, 41 (2), 203-223.
- Libotton A & Engels N. (eds), (2009). *Teacher Education, Facing the Intercultural Dialogue. Proceedings of the 33rd Annual Conference of the Association for Teacher Education in Europe*. Brussels, 23-27 August 2008. <http://www.atee1.org/uploads/proceedings_atee_2008_final.pdf>.
- Loiselle J., Lafortune L., Rousseau N. (dir.) (2006), *L'innovation en formation à l'enseignement*, Québec, Université du Québec.
- OECD (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD publications. <<http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy>>.
- OECD (2008). Teaching and Learning International Survey (TALIS). *Report*, <http://www.oecd.org/document/0/0,3746,en_2649_39263231_38052160_1_1_1_100.html>.
- Perrenoud, P (1994). Compétences, habitus et savoirs professionnels. *European Journal of Teacher Education*, 17 (1-2), 45-48.
- Perrenoud, Ph. (2004). *L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences*. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Reuter, Y. (2006). Penser les méthodes de recherche en didactique. In Reuter, Y. & Perrin-Glorian, M-J. (dir.). *Les méthodes de recherche en didactique*. Lille: Presses universitaires du Septentrion, 13-26.
- Schön, D. (1987) *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Snoek, M., Žogla, I. (2009). Teacher Education in Europe: Main Characteristics and Developments. In Swennen, A., van der Klink, M. (Eds.). *Becoming a Teacher Educator. Theory and Practice for Teacher Educators*. The Netherlands: Springer.
- Training and Development Agency (2007) *Professional Standards for Teachers*. <<http://www.tda.gov.uk/teachers/professionalstandards/standards.aspx>>.
- Zeichner, K. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 3-9.
- Zgaga P.(ed.)(2006) *Modernization of Study Programmes in Teachers'education in an International Context*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani Pedagoška fakulteta.