

La leadership professionale degli insegnanti

DI ROSARIO DRAGO

Nella storia della Scuola italiana del dopoguerra le note di qualifica e il concorso per merito distinto (aboliti entrambi nel 1974 dai Decreti Delegati) rimangono, a tutt'oggi, gli unici tentativi effettuati di valutazione della preparazione professionale dell'insegnante e d'inserimento di elementi legati al merito all'interno della progressione economica per anzianità.

Nessun rimpianto per il passato, anche perché gli antichi meccanismi individuati non sarebbero oggi né praticabili, né utili, ma qualche considerazione è d'obbligo.

[...]

Già nel 1988 il CENSIS, in un *dossier* sulla questione insegnanti, facendo riferimento ad una ricerca precedente ("Norma e progetto", indagine sui modelli organizzativi della Scuola italiana, 1987) effettuata su un campione di 100 scuole, rilevava che "per effetto delle crescenti domande di innovazione che provengono dal contesto sociale, si sta ampliando il lavoro degli insegnanti fuori della classe. Una parte degli insegnanti riceve sempre più spesso, formalmente o informalmente, incarichi di coordinamento o assunzione di responsabilità intermedie per la conduzione di attività di orientamento, rapporti scuola-lavoro, rapporti con il contesto esterno, iniziative progettuali o sperimentali".

Oggi, a differenza di allora, l'assunzione

di responsabilità organizzative da parte di alcuni insegnanti viene riconosciuta economicamente, sia pure in maniera del tutto inadeguata, ma, come allora, non esiste una vera e propria articolazione della funzione docente e, di conseguenza, la possibilità di uno sviluppo di carriera. A distanza di 13 anni si può affermare, come già faceva il CENSIS nel predetto *dossier*: "Questa articolazione di fatto che si registra nella posizione professionale dei docenti, anche se non viene registrata da nessuna normativa, corrisponde ad una disponibilità più volte riaffermata di una parte consistente del personale ad avere uno sviluppo di carriera più articolato, basato su una valutazione dei livelli di professionalità reale, e sulla possibilità di accedere a diverse figure professionali".

Evidentemente si continua a pensare che l'istituto scolastico possa affrontare i processi di riforma e, più in generale, le sfide poste all'istruzione dalla "società della conoscenza", mantenendo una struttura organizzativa fondata esclusivamente sul bipolarismo capo d'istituto/docente.

Ma è sufficiente riflettere sulle difficoltà insite nella trasformazione di un apparato burocratico, quale è oggi l'istituto scolastico, in una organizzazione che progetta, valuta, apprende e modifica se stessa, per capire come sia impossibile che una simile metamorfosi avvenga senza l'affermazione di una *leadership*

scolastica articolata e collaborativa in grado di guidare il cambiamento.

C'è bisogno, in sostanza, di una ridistribuzione delle responsabilità che dia vita nelle scuole ad una struttura organizzativa articolata e flessibile, in cui docenti con specifiche e certificate competenze occupino ruoli chiave. Da qui l'esigenza di diversificare la figura dell'insegnante, sulla base di funzioni organizzativamente e professionalmente rilevanti, collegate ad uno sviluppo di carriera. In tal modo sarà possibile ottenere un duplice effetto: motivare i docenti, che finalmente avranno la possibilità di vedere riconosciuto il loro impegno professionale e le competenze possedute, e garantire il funzionamento della struttura organizzativa necessaria all'assolvimento dei nuovi compiti che la Scuola è chiamata a svolgere. Ma vediamo, con maggior dettaglio, qual è la situazione attuale, per poter individuare con chiarezza i problemi che ineludibilmente dovranno essere affrontati.

1. Il problema organizzativo

L'istituto scolastico come sistema organizzativo è caratterizzato, ancor oggi, in regime di Autonomia, da una struttura indifferenziata: il processo operativo essenziale, quello didattico-formativo, è affidato ad un apparato in cui i ruoli formalmente identificati sono quello del Capo d'istituto e quello del docente.

L'indifferenziazione dei ruoli, non modificata nella sostanza dall'introduzione delle funzioni obiettivo, si coniuga con l'individualismo degli insegnanti e l'unità scolastica appare, più che un sistema finalizzato al raggiungimento di obiettivi chiari e condivisi, un'aggregazione casuale di operatori, e il servizio complessivamente offerto come una sommatoria di singole prestazioni auto-determinate.

L'unitarietà e la finalizzazione delle azioni non viene garantita dagli organi collegiali che risultano, nella migliore delle

ipotesi, luoghi di confronto e di scambio di idee e di esperienze, quasi mai organi di programmazione e controllo; con la conseguenza che i docenti, rispettati gli adempimenti del cerimoniale burocratico, operano come soggetti indipendenti e non interagenti fra loro.

Ulteriore conseguenza, derivante dall'assenza di una struttura articolata formalizzata, è che l'istituto scolastico risulta un'organizzazione amorfa che non consente l'apprendimento organizzativo. Il sistema-istituto è incapace di apprendere, cioè memorizzare e capitalizzare le esperienze che si fanno al suo interno, e di comunicarle e proporle ai propri membri, indirizzandone i comportamenti. Le esperienze di innovazione restano patrimonio individuale di ciascuno o di singoli gruppi, mentre dovrebbero diventare oggetto di riflessione e di apprendimento per tutti.

Questo tipo di organizzazione a "legami deboli" (K.E. Weick), possibile in una scuola-apparato, risulta incompatibile con la scuola-servizio, che l'autonomia scolastica implica. Infatti, l'istituto scolastico, dovendo rispondere all'utenza (intesa sia come l'insieme degli studenti e delle famiglie, sia come collettività sociale) e, dunque, dei risultati effettivamente ottenuti, deve necessariamente preoccuparsi della unitarietà e qualità del servizio offerto e non più, solamente, della conformità delle procedure. Ogni istituto, dunque, dovendo superare un modello di Scuola unitario e centralmente definito, dovrà trovare, al proprio interno, le risorse umane e materiali per progettare e realizzare il servizio formativo, misurandosi nella costruzione di un modello didattico-organizzativo fondato sulla flessibilità e l'interazione, sostenuto da un forte impegno tecnico-progettuale e da un controllo puntuale dei processi e dei risultati.

Ma, quali che siano le scelte organizzative effettuate, orientare tutta l'azione al risultato formativo impone di affrontare due problemi fondamentali:

1 elaborare un progetto didattico-educativo ampiamente condiviso, concor-

L'insieme dei docenti di un istituto scolastico deve trasformarsi da aggregazione di soggetti che operano in maniera indipendente in comunità di professionisti che collaborano per individuare e affrontare problemi e ricercare soluzioni

dando gli obiettivi che si intende perseguire e del cui raggiungimento si intende rispondere (patto formativo stipulato con l'utenza);

2 individuare gli strumenti più idonei per aumentare il grado di governo dei processi.

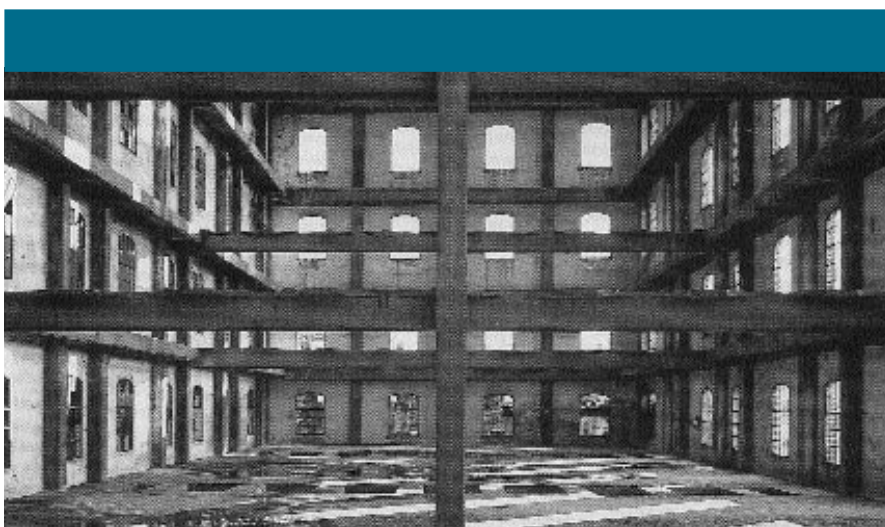
Il coordinamento del lavoro degli insegnanti in un'azione progettuale realmente collegiale diventa, quindi, elemento imprescindibile nella realizzazione del progetto formativo. L'insieme dei docenti di un istituto scolastico deve trasformarsi da una aggregazione di soggetti che operano in maniera indipendente in una comunità di professionisti che collaborano per individuare e affrontare problemi e ricercare soluzioni.

Questo richiede modificazioni radicali nell'organizzazione scolastica e nell'articolazione del lavoro degli insegnanti. Occorre un'organizzazione che anziché deprimere e mortificare la professiona-

lità docente entro un apparato intriso di burocrazia, di produzioni cartacee, di collegialità ritualistica, sappia stimolare l'autonomia intellettuale e la produzione culturale, e, nel contempo, collocare l'azione individuale all'interno di un quadro di riferimento concordato e condiviso, in modo che risulti parte coerente di uno schema organizzativo finalizzato all'erogazione di un servizio unitario e di qualità.

2. Il problema valutativo

Negli ultimi decenni, in tutte le scuole, sono fioriti progetti e sperimentazioni di tutti i tipi e si è assistito ad un tripudio di attività extracurricolari, ma quasi mai si è affrontato il problema di controllare i processi e di valutare la ricaduta delle iniziative intraprese in termini di crescita delle conoscenze, delle abilità e delle



competenze acquisite dagli studenti. Ci si è limitati, per lo più, a valutare la ricaduta in termini di partecipazione e socializzazione.

Ancor meno ci si è preoccupati di dare, almeno all'interno del singolo istituto, omogeneità e coerenza alla misurazione dei livelli di apprendimento. In assenza di una programmazione realmente collegiale e di *standard* di prestazione chiaramente definiti e condivisi, i criteri di valutazione stabiliti dai colleghi dei docenti, anche se spesso formalizzati in griglie dettagliate, si sono rivelati strumenti insufficienti a garantire parità di trattamento valutativo agli studenti. Inoltre, la mancanza di abitudine, o addirittura il rifiuto, d'individuare metodi e strumenti valutativi comuni impedisce di sviluppare la riflessione sulle interrelazioni tra il processo d'insegnamento e quello di apprendimento; tra il profitto scolastico, inteso anche come acquisizione di competenze trasversali, e la partecipazione alle diverse iniziative che il singolo istituto eventualmente propone; nonché impedisce di valutare seriamente l'efficacia di metodi e/o strumenti didattici innovativi.

Ancora una volta l'ostacolo che occorre superare è l'attuale cultura organizzativa predominante nella Scuola che, per quanto riguarda la componente inse-

La concezione individualistica del ruolo dell'insegnante è di ostacolo all'introduzione di un sistema di valutazione oggettiva delle prestazioni didattiche, in quanto porta a credere che l'insegnamento, per la densità delle sue implicazioni, non possa essere qualificato

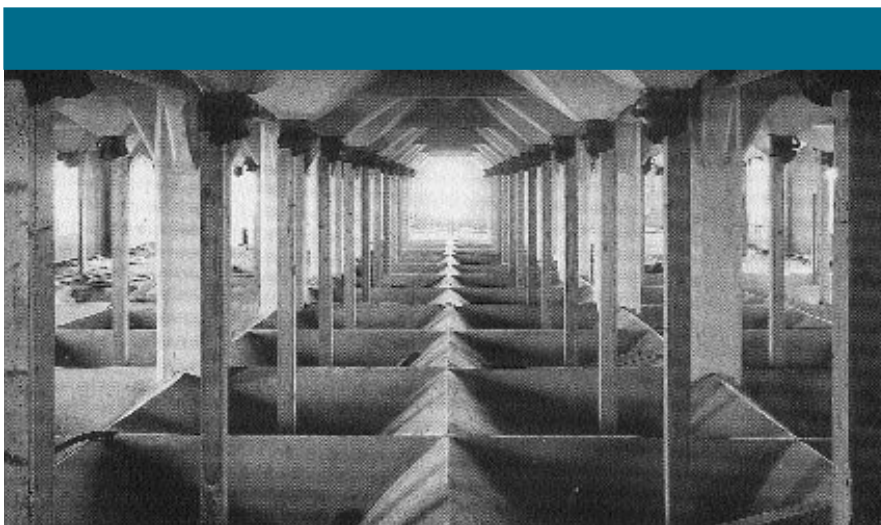
gnanti, è caratterizzata dall'individualismo; dalla convinzione che la natura essenzialmente qualitativa e densa di implicazioni etico-valoriali del rapporto docente-alunno non permetta la quantificabilità dei risultati ottenuti; dalla mancanza di abitudine al confronto in ordine ai contenuti e alle modalità operative delle prestazioni (l'assenza di canoni che definiscono gli *standard* di accettabilità tecnica delle prestazioni è uno degli ostacoli fondamentali al pieno riconoscimento dell'attività dell'insegnante come attività professionale).

Norberto Bottani, nel suo intervento al seminario organizzato dall'IRRSAE del Veneto (Montegrotto, 7-8 ottobre 1999), rileva che benché autonomia e valutazione siano state declinate in modi molteplici in diversi Paesi, dovunque la valutazione comprende procedure di misurazione delle conoscenze e delle competenze scolastiche acquisite dagli alunni,

nonché la possibilità di comparare i risultati conseguiti dalle varie scuole. Ed afferma che la valutazione del profitto scolastico a livello nazionale, regionale e di istituto è uno strumento indispensabile per impostare politiche scolastiche moderne e che un'autonomia priva di valutazione delle prestazioni è suicida, così come è un'operazione velleitaria una valutazione che non si prefigga di potenziare l'autonomia delle scuole, nel senso di sviluppare l'auto-valutazione dei docenti e di accrescere la riflessione di tutta la comunità educativa sul proprio lavoro.

Non si può che essere d'accordo con queste considerazioni. Si tratta, allora, di capire se l'insegnante vorrà essere soggetto attivo/propositivo della valutazione o semplice esecutore/oggetto di una valutazione studiata e decisa da organismi esterni, lasciando ad altri la *leadership* proprio in quello che dovrebbe essere il campo specifico di valorizzazione della professionalità docente, cioè l'analisi dell'efficacia delle metodologie didattiche e delle tecniche formative e lo studio dei metodi di valutazione. La conseguenza sarà necessariamente la definitiva rinuncia ad un'immagine professionale forte e, tutto sommato, anche l'accettazione di una visione riduttiva della funzione docente.

L'insegnamento, infatti, non può essere considerato come la pura trasmissione di un sapere già dato, ma deve essere visto come una dimensione di ricerca e di studio, sui contenuti e sui metodi, che si sostanzia nel rapporto pedagogico con gli allievi. E se è pur vero che gli effetti dell'azione educativa possono essere verificabili anche dopo anni, è altrettanto vero



La finalità principale dell'intervento educativo non è più quella della memorizzazione di dati, ma quella dell'apprendimento delle forme di pensiero codificate dalle discipline che hanno consentito la loro acquisizione come conoscenze

che gli esiti dell'azione formativa, intesa come creazione di competenze, sono più facilmente accertabili. Naturalmente vanno ricercati gli opportuni indicatori, i criteri, le metodologie utili alla verifica degli apprendimenti e al controllo del processo d'insegnamento. L'insegnante, come il ricercatore, dovrà studiare, elaborare e sperimentare, sottoponendo al confronto e alla critica dei colleghi e di altri esperti del settore i risultati del suo lavoro, superando quella dimensione individualistica ed autoreferenziale che fino ad oggi ha connotato la sua azione.

3. Il problema educativo

Occorre fare subito una precisazione. Non è nostro intendimento affrontare il tema delle finalità dell'istruzione nella società del terzo millennio, tema troppo complesso e, sicuramente, al di sopra delle nostre possibilità. Ciò che ci preme è esaminare alcuni aspetti riguardanti la costruzione di curricula per competenze e non più per oggetti di conoscenza, cioè il passaggio dalla proposizione di percorsi preconfezionati (entro i saperi tradizionali) alla proposizione di percorsi che finalizzino fortemente l'acquisizione dei contenuti allo sviluppo di un'autonoma capacità di elaborazione.

Howard Gardner può aiutarci a capire meglio i termini del problema. Egli, infatti, asserisce che sarebbe folle non fare tesoro delle risposte che nel corso dei secoli l'umanità ha tentato di dare ad alcune domande fondamentali e che le discipline rappresentano il più grande sforzo di fornire queste risposte. E continua: "È importante enfatizzare il ruolo

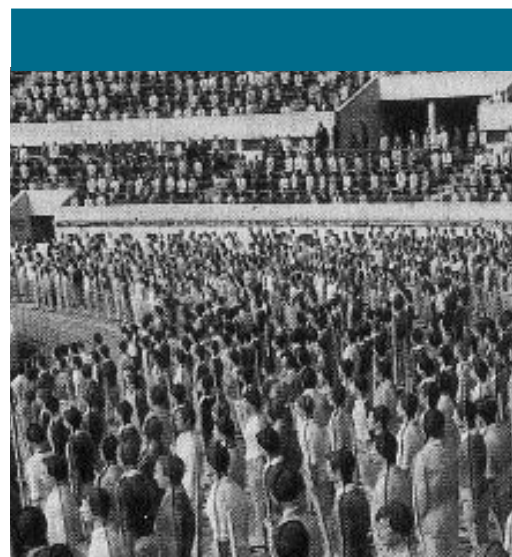
delle discipline nell'istruzione scolastica. Alcuni pensano che le discipline siano irrilevanti, altri pensano che il lavoro interessante sia solo quello interdisciplinare e che si possa tranquillamente saltare a quello. Io respingo queste impostazioni. Le discipline sono ciò che ci separa dai barbari; e non credo che si possa fare lavoro interdisciplinare senza avere studiato le discipline". Lo stesso Gardner, però, sottolinea che è ormai diventato irrilevante che gli studenti memorizzino molte cose, perché questo lo possono fare i *computer* e altri strumenti, e che *capire* la disciplina significa apprendere un modo di pensare, così da poterlo utilizzare quando ci si trova di fronte a cose nuove. E conclude: "L'abitudine di studiare le discipline dall' a alla zeta, e imparare tutti i fatti e tutti i concetti, è propria delle scuole di tutto il mondo. Ma non è mai stata una buona idea ed ora è diventata assolutamente inconsistente. Personalmente butterei via il 95% del curriculum; cercherei di capire quali sono le domande e gli argomenti davvero importanti, darei tantissimo tempo per imparare come ragionano su quegli argomenti le menti che hanno acquisito quello specifico abito disciplinare e poi concederei molto tempo per praticare quei modi di pensare per proprio conto".

Sì, dunque alle discipline, ma limitando lo studio ai contenuti indispensabili per comprendere ed acquisire le forme di ragionamento che sono proprie di ognuna di esse.

Un altro contributo fondamentale ci viene offerto da Edgar Morin, il quale, nel richiamare l'attenzione sulla necessità di promuovere una conoscenza che

sappia cogliere i problemi globali e fondamentali entro i quali inserire le conoscenze parziali e locali, ci avverte che l'estrema frammentazione delle conoscenze operata dalle singole discipline rende spesso impossibile collegare le parti alla totalità. Ed invita ad insegnare metodi che permettano di cogliere le mutue relazioni e le influenze reciproche tra le parti entro un mondo complesso. E indica come sia possibile, a partire dalle attuali discipline, riconoscere l'unità e la complessità umane, ricomponendo e organizzando conoscenze attualmente frammentate nelle scienze della natura, nelle scienze umane, nella letteratura e nella filosofia.

Partendo da considerazione di carattere economico Tom Bentley rileva che per la prima volta nella storia, la conoscenza è diventata la fonte primaria della produzione e che questo passaggio dal lavoro manuale a quello intellettuale richiede un insieme di competenze nuove, che vanno dal *problem solving* alla comunicazione, alla gestione del rischio e all'autoorganizzazione. E critica il paradigma dominante dell'educazione che si fonda, ancor oggi, sulle conoscenze che i giovani devono possedere e non sull'uso che devono saperne fare. Egli afferma che per potersi inserire nell'economia della



conoscenza, occorre saper fare molto di più che assimilare e riprodurre informazioni. Occorre saper utilizzare ciò che si è appreso in situazioni nuove e in modo creativo. La grande sfida che ha di fronte il sistema dell'istruzione è perciò quella di trovare i modi per sviluppare l'apprendimento in un'ampia gamma di contesti, nei quali gli studenti possano usare le proprie conoscenze e competenze in modo creativo, producendo risultati tangibili nella realtà in cui operano.

Sulla stessa lunghezza d'onda troviamo le considerazioni emerse in un convegno organizzato dall'Isfol ("Le scienze della formazione ed il lavoro: teorie, modelli, strategie", 26/3/2001) dove veniva sottolineato che le incessanti trasformazioni degli ambienti sociali, economici, organizzativi e lavorativi pongono una concreta sfida alla formazione, che si trova chiamata a riflettere ed a rispondere alla domanda di nuove competenze e a rendere possibile la diffusione degli strumenti, delle conoscenze e delle abilità che consentano agli individui di poter comprendere e quindi agire all'interno del paradigma della complessità.

In conclusione, quale che sia l'approccio utilizzato per individuare le finalità che l'istruzione deve porsi, appare sempre più irrealistica la pretesa della scuola di

La grande sfida che ha di fronte il sistema dell'istruzione è quella di trovare i modi per sviluppare l'apprendimento in un'ampia gamma di contesti, nei quali gli studenti possano usare le proprie conoscenze e competenze in modo creativo, producendo risultati tangibili nella realtà in cui operano

assolvere al suo compito mediante la trasmissione di saperi preconfezionati, cioè mediante sintesi disciplinari già fortemente definite sul piano dei contenuti. Il possesso delle conoscenze non è più visto come il fine dell'istruzione, ma, piuttosto, come lo strumento da utilizzare per formare le competenze necessarie all'inserimento in una società la cui crescente complessità richiede nuove sintesi, nuove sinapsi concettuali per comprendere, orientarsi e agire.

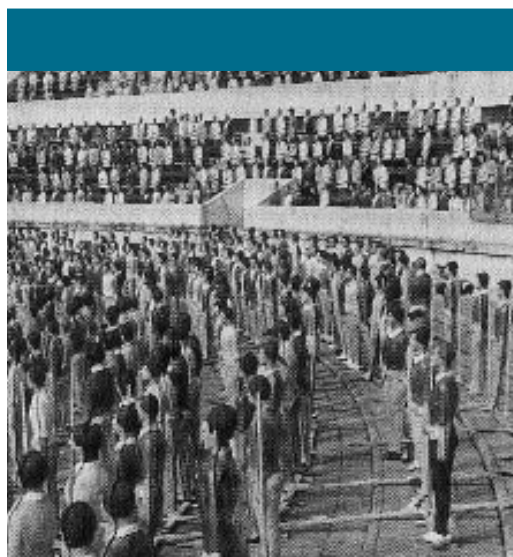
È evidente che la costruzione di curricula per competenze comporta una profonda rivisitazione degli attuali programmi e dei metodi d'insegnamento, tutt'oggi ancorati quasi esclusivamente alle conoscenze e alla loro acquisizione, e, dunque, un radicale cambiamento nel modo di pensare ed agire degli insegnanti, che non sono avvezzi a ragionare per competenze e neppure convinti della relatività ed insufficienza dei quadri disciplinari tradizionali. D'altro canto, l'attuazione dell'autonomia, fin'ora vissuta quasi esclusivamente come riforma organizzativa, significa anche (soprattutto) autonomia didattica degli istituti (L. 59/97, art. 21), cioè libera ed autonoma costruzione di curricula, nell'ambito di un quadro nazionale di riferimento. Ed anche volendo limitarsi alla costruzione di piani di studio e di percorsi formativi, modulati sulle esigenze dell'utenza e del territorio, che manifestino la loro originalità solamente sotto l'aspetto della risistemazione dei quadri disciplinari, non può sfuggire che ciò è molto diverso dalla pura trasmissione di un corpo di conoscenze definito dai programmi ministeriali. Infatti, si richiedono, comunque, forti capacità progettuali e

conoscenza delle procedure tipiche della ricerca sul campo (o della ricerca-azione), competenze non presenti nel normale bagaglio professionale dell'insegnante, né, fino ad oggi, richieste.

Occorre, dunque, individuare strumenti idonei a favorire la maturazione, anche nel singolo istituto scolastico, di una comunità docente che sappia interpretare le nuove esigenze educative, e che, riflettendo e dibattendo al suo interno, sappia mettere a fuoco gli obiettivi da perseguire e i percorsi che ad essi conducono, utilizzando le sollecitazioni esterne come spunti per l'azione progettuale.

4. La natura del cambiamento

Dare senso e sostanza alle riforme già in atto e a quelle di prossima attuazione, ma ancor di più raccogliere la sfida che la società della conoscenza ha lanciato all'istruzione, impone, in maniera ineludibile, di affrontare e risolvere i problemi precedentemente esposti. E poiché la natura del cambiamento, che la soluzione dei problemi comporta, riguarda sia l'organizzazione scolastica, sia il pensiero e l'azione degli insegnanti, sia le finalità dell'istruzione, appare evidente che non si tratta di un "cambiamento incrementale" (Nadler e Tushman), di un cambiamento cioè che produce, attraverso una serie di iniziative, piccoli, progressivi aggiustamenti nell'organizzazione, come migliorare la collaborazione fra gli insegnanti, rendere accessibili maggiori informazioni, trovare punti di convergenza nella valutazione degli studenti ecc. Ma si tratta, piuttosto, di un cam-



biamento fondamentale (Beckhard e Pritchard), o profondo (Quinn) o discontinuo (Nadler & Tushman) che è assolutamente diverso da quello incrementale, perché coinvolge l'essenza e l'identità stessa del sistema. È tanto profondo da imporre all'organizzazione una trasformazione sostanziale dei propri modi di operare. E, a differenza del cambiamento incrementale, richiede innovazioni spesso radicali nei modi di pensare e di agire. È un cambiamento, insomma, che genera discontinuità con il passato.

Il passaggio dalla scuola-apparato alla scuola-servizio, la garanzia del successo scolastico per un numero sempre più alto di studenti e di parità di trattamento valutativo per tutti, il superamento della parcellizzazione dei saperi e la costruzione di curricula per competenze impongono, come si è precedentemente evidenziato, una trasformazione radicale nell'organizzazione interna del sistema-istituto ed una vera e propria rivolu-

I cambiamenti richiesti all'istruzione dalla società della conoscenza non sono di tipo incrementale, ma di tipo discontinuo: coinvolgono l'essenza e l'identità stessa del sistema. È un cambiamento, insomma, che genera discontinuità con il passato

zione culturale per quanto riguarda i modi di agire e di pensare degli insegnanti.

I cambiamenti incrementali, che pur si sono avuti nel corso degli ultimi anni, sono forse serviti a mettere in luce la varietà e l'entità dei problemi da affrontare, non certo a risolverli. Ma, l'avvio dell'autonomia, la riforma dei cicli e, soprattutto, la pressante richiesta di una formazione generalizzata e di alto livello, implicita nella società della conoscenza, esigono di mettere in discussione antiche e radicate convinzioni e valori profondamente interiorizzati. Esigono, cioè, un cambiamento fondamentale.

Purtroppo tutti i cambiamenti fonda-

mentali, con pochissime eccezioni, vengono sollecitati e alimentati dall'esterno e questa situazione, per la Scuola italiana non si è ancora verificata. Non si avverte ancora una forte spinta esterna che costringa la Scuola a misurarsi con il cambiamento. Non è presente, ad esempio, quella fortissima pressione esercitata attualmente da tutti i ceti sociali negli Stati Uniti per ottenere l'innalzamento degli *standard* di apprendimento dei propri ragazzi. La società italiana, nel suo complesso, non sembra avvertire l'urgenza di superare un modello di Scuola burocratizzato che non può corrispondere alle nuove esigenze formative e rimane sostanzialmente estranea al dibattito sulle riforme. E così, in assenza di sollecitazioni esterne, anche gli strumenti che dovrebbero sostenere il cambiamento faticano a prendere corpo e a imboccare la strada giusta.

Che fare? Una possibilità non remota è che gli insegnanti stessi diventino il motore del cambiamento, utilizzando come forza propulsiva la propria volontà di trasformare una categoria ormai ridotta a livelli impiegatizi in una categoria di alto e riconosciuto livello professionale. D'altro canto, nessun cambiamento fondamentale può avvenire nella Scuola senza il pieno e convinto coinvolgimento degli insegnanti.

Si tratta, allora, d'individuare quali siano gli strumenti necessari per sostenere e guidare il cambiamento, tenendo conto anche, per non imboccare strade che altri hanno già abbandonato, delle esperienze fatte e del dibattito già avviato in altri Paesi, in cui si va affermando una *leadership* scolastica articolata e collaborativa, che supera sia il modello manageriale che quello del *leader* unico.

