

# Si può parlare di una “carriera insegnante”?

## Il profilo professionale degli insegnanti nella scuola autonoma: caratteri e conseguenze

di LUISA RIBOLZI(\*)

*La gente vuole sempre che gli insegnanti cambino, e raramente questo è stato più vero che negli ultimi anni. Questi tempi di competizione globale, come ogni momento di crisi economica, stanno producendo enormi preoccupazioni su come stiamo preparando al futuro le nuove generazioni nei nostri paesi... Poche persone vogliono fare qualcosa nel campo dell'economia, ma tutti - i politici, i giornalisti e anche la gente comune - vogliono fare qualcosa per l'educazione.*

A.HARGREAVES, *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the Postmodern age*, Cassell, London 1994, p. 5

### Premessa

Questo articolo contiene alcune riflessioni sull'opportunità di accelerare le procedure di introduzione nel sistema scolastico italiano di almeno un ulteriore gradino nell'articolazione della carriera docente, variamente definito come “alte professionalità”, “quadri intermedi” “figure funzionali” e altro: io utilizzerò la dizione “insegnanti senior” per indicare, più che un contenuto dei ruoli, una diversa qualità dell'insegnante all'interno dell'organizzazione scolastica, ma si tratta di una scelta contingente. Ancora, sono ben consapevole del fatto che, per modificare sostanzialmente le condizioni degli insegnanti, è necessario mettere mano globalmente all'intera questione, attuando una serie di operazioni fondamentali, che elenco di seguito: in questo testo, però, mi limito sostanzialmente ad affrontare il tema della carriera insegnante, e alcune delle trasformazioni che ne derivano. Altri approfondimenti, parimenti importanti, saranno possibili in altra sede.

E' dunque necessario:

1. ricalcolare il fabbisogno di insegnanti, a partire da valori più vicini alle medie europee
- 1.2 introdurre una distinzione reale fra insegnanti a tempo pieno e insegnanti a tempo parziale, eventualmente potenziando la figura degli insegnanti a contratto
- 1.3 modificare il meccanismo del “sostegno”
2. introdurre il concetto di “carriera insegnante” per docenti che svolgono ruoli particolari

(\*) Docente ordinario di Scienze della Formazione presso l'Università di Genova

3. aumentare e modificare le retribuzioni in relazione al servizio svolto e all'anzianità.

3.1 introdurre incentivi per docenti che pur non svolgendo funzioni aggiuntive rispetto a quella docente risultano cruciali per la qualità della scuola

4. modificare la formazione iniziale e in carriera

5. modificare i meccanismi di entrata in servizio

### 1.1 Il governo della scuola autonoma e le risorse umane

**T**ra le conseguenze non affrontate dell'autonomia, c'è sicuramente una sottovalutazione del fatto che non è pensabile passare da un modello burocratico e centralizzato del servizio educativo, ad un modello basato sulla responsabilità delle scuole, senza mettere in discussione le caratteristiche di chi ci lavora. Se per i dirigenti qualcosa è stato fatto, molto poco si è realizzato per gli insegnanti, e in generale per una "politica del personale" che consenta di combinare le risorse umane in modo ottimale per rispondere ai nuovi compiti dell'istituzione. Se, per usare un linguaggio economico che in questo caso è utile ad evidenziare il paradosso della situazione attuale, la scuola è diventata un'organizzazione post-fordista che eroga un servizio nel terziario avanzato, essa non può funzionare in base a principi di "lavoro concettuale parcellizzato" (1), ma deve prevedere al proprio interno da un lato la presenza di *professionals*, e dall'altro forme di managerialità allargata (2). I due temi sono collegati tra loro, dal momento che la seconda non è pensabile senza la prima.

**S**e si punta ad una piena realizzazione di quella che un numero crescente di persone comincia a definire "autonomia incompleta", non si può dunque rimandare ulteriormente la discussione sulla questione degli insegnanti, che è prioritaria e va condotta con estrema chiarezza, ma anche con il massimo realismo, dal momento che non si può ignorare il fatto che gli insegnanti, capillarmente diffusi sul territorio, sono circa 850.000, e costituiscono una parte così rilevante dell'elettorato, che nessuna decisione politica può permettersi di scontentarli (3). E' però anche vero che una scuola si qualifica in base ai suoi insegnanti, prima e oltre le ingegnerie formali e anche, se vogliamo, prima e oltre le innovazioni didattiche, e bisognerà convincersi al più presto non solo a separare la contrattazione, ma a pensare a rappresentanze associative che definiscano la condizione dei docenti sul piano della professionalità (affidando poi ai sindacati non l'elaborazione teorica, ma i compiti di tutela della categoria).

Le procedure da seguire sono a mio avviso tre:

- fissare obiettivi credibili e corrispondenti anche agli standard europei;
- individuare i punti di arrivo dell'intero processo;
- definire per sommi capi le tappe di avvicinamento, con i relativi tempi e costi.

**L**a gradualità è indispensabile non solo per motivi culturali, dal momento che entrano in gioco resistenze fortissime e stratificate (anche se, a mio avviso, minori di un tempo), ma perché è oggettivamente impossibile sia moltiplicare gli stipendi, sia ridimensionare significativamente il numero dei docenti in tempi brevi, sia trovare soluzioni che non irrigidiscano ulteriormente il sistema. E' necessario inoltre pensare alternative realistiche e non dequalificate per chi dovrebbe uscire dalla scuola, ad esempio nel settore della formazione permanente, della formazione professionale di secondo livello e più genericamente nella formazione extrascolastica. Un attento calcolo delle uscite prevedibili e degli

ingressi programmati potrebbe pilotare senza traumi la transizione, e inoltre un'analisi attenta delle tendenze mostra però che a breve il problema diventerà piuttosto quello di attirare bravi insegnanti soprattutto per le materie più rare(4).

**E'** anche opportuno sottolineare che è necessario smettere di pensare agli insegnanti come a volenterosi martiri che, unici fra le categorie professionali, sono tenuti a subordinare le proprie aspettative personali o di categoria ad un ipotetico "bene comune" che è oltretutto difficile da definire. Facciamo pure una valutazione di rapporto costi/benefici: un insegnante demotivato è un cattivo insegnante, che produce una cattiva educazione, mentre un insegnante che può realizzare le proprie aspirazioni e le proprie legittime aspirazioni di carriera è un insegnante che crea una scuola migliore. Come scrivono Le Compte e Dworkin nella loro analisi delle riforme in Texas nel corso di un decennio, "*se gli studenti e gli insegnanti si accorgono che la scuola delude le loro aspettative, o al contrario facilita il raggiungimento dei loro scopi, si produce alienazione o partecipazione*"(5), e questo è particolarmente evidente in periodi di cambiamento, quale è quello che da (troppo) tempo stiamo attraversando.

### **1.2 Il profilo professionale degli insegnanti dall'uniformità alla differenziazione.**

**I**l punto fondamentale per la definizione di una carriera insegnante, in realtà, non è né tecnico né pedagogico: "*tutta la storia degli insegnanti può essere raccontata a partire dal loro rapporto con lo Stato*"(6), e quindi la questione dello stato giuridico non è affatto marginale rispetto ai contenuti e allo status sociale della professione. E' vero che "il professionista è un esperto legittimato dalla scienza", ma è anche vero che i dispositivi di regolamentazione e controllo della professione insegnante, nel nostro paese, sono di tipo burocratico o politico, e non tecnico. Ma questo sarà, se mai, un punto di arrivo, e per il momento stiamo ancora cercando un punto di partenza per affrontare il tema della carriera insegnante in modo non astratto. Questo punto di partenza potrebbe essere *la definizione di un profilo professionale dell'insegnante*, che vada oltre la pura dimensione disciplinare e pedagogica, e si confronti con le nuove caratteristiche del sistema: l'introduzione dell'autonomia scolastica, il carattere sempre più diffuso dell'educazione (nel tempo e nei luoghi in cui avviene) e l'innovazione tecnologica.

La reazione degli insegnanti e delle loro associazioni professionali e sindacali di fronte a questi cambiamenti è stata spesso di difesa, anche se non sono mancate posizioni innovative e "buone pratiche" in ciascuno dei tre campi: per il momento, però, un ripensamento sistematico non è ancora avvenuto, in parte per l'oggettiva difficoltà del compito e anche perché i meccanismi formativi dei nuovi docenti non vanno in questa direzione, e puntano sull'approfondimento disciplinare e sulle tecniche pedagogiche, ma anche in parte, a mio parere, per l'abitudine ad esaurire il tema attraverso una minuziosa descrizione delle attività, e misurando la professionalità in termini di anni di studio e numero di corsi di aggiornamento.

**A** partire dalla trasformazione più radicale, quella che vede al centro non più l'insegnamento e il docente, ma l'apprendimento e il ragazzo (o meglio, il rapporto fra il docente e il ragazzo), si possono individuare alcuni elementi della nuova professionalità che elenco senza la pretesa di esaurirli:

- il passaggio da una "responsabilità specifica" nei confronti degli studenti, della scuola e del gruppo dei pari, ad una responsabilità più allargata,

quella che gli inglesi definiscono con il termine *accountability*, estesa alle famiglie e alla società comporta il possesso della capacità di leggere la domanda e valutare i risultati ottenuti;

- gli insegnanti devono puntare ad una integrazione fra competenze disciplinari e competenze didattiche, intese non come sola tecnica ma come sviluppo di attitudini specifiche che siano in grado di individualizzare i percorsi degli allievi nella prospettiva di un “successo formativo” inteso in modo più dinamico;
- ai compiti di insegnamento, inclusa la progettazione e la verifica, si affiancano in misura crescente compiti di coordinamento e governo dell’istituzione (sia all’interno che nei rapporti con l’esterno);
- alla crescente differenziazione della domanda formativa fa seguito la capacità di (ri)progettare la risposta della scuola senza riprodurre modelli standardizzati.

**L**a definizione di un profilo professionale, sia pure in divenire, implica infine tre aspetti complementari entrambi problematici, che non sono affrontabili separatamente, ma richiedono una funzione di governo del sistema che includa una seria - e finora mai realizzata - politica del personale:

- le conseguenze sulla formazione iniziale e in servizio, che dovrà accompagnare le misure di innovazione e funzionare poi a regime;
- gli aspetti strutturali ad essa collegati: tipologie di docenti, modalità di carriera e di reclutamento, mobilità, retribuzione, numero e distribuzione sul territorio, in una parola le condizioni di lavoro, il cui primo limite è dato dall’assoluta rigidità e standardizzazione di tempi e modi;
- la possibilità di distinguere fra chi, per sua scelta o per decisione collegiale assunta con procedure trasparenti, desidera dedicarsi solo all’insegnamento (che resta, non dimentichiamolo, la funzione più importante), e chi svolge anche altre attività definite all’interno dell’offerta didattica della scuola o collegate alla realizzazione dell’offerta formativa (gestione della scuola, coordinamento di aree disciplinari, raccordi con il territorio, orientamento, ... ), consentendo ad entrambi possibilità di avanzamento.

### 1.3 La carriera insegnante

**B**isogna dire che, purtroppo, sul riassetto complessivo del corpo docente, sia quantitativo che qualitativo, pesano alcune scelte del passato (aumento fuori misura del numero dei docenti, non collegato all’andamento degli iscritti, livello basso degli stipendi bilanciato dal carattere solo casuale e volontario della qualità delle prestazioni, o legato a una retribuzione parte in tempo e parte in denaro, assenza di una politica riformatrice). Queste scelte hanno generato uno stallo che appare difficile superare, se non attraverso una partecipazione costruttiva delle associazioni professionali e dei sindacati, a cui è corretto dare garanzie di gradualità e concertazione nelle decisioni, ma in vista della riuscita del processo riformatore, e non della difesa esclusiva di interessi di categoria. Inoltre, l’introduzione della carriera insegnante comporta una serie di aspetti quantitativi assai rilevanti, legati alla possibilità di calcolare il fabbisogno, su base territoriale e di scuola, nella prospettiva di affidare la programmazione e le relative assunzioni alle scuole o alle reti di scuole, e non al livello centrale: ma questi temi non verranno se non marginalmente trattati in questa sede.

**I**n estrema sintesi, a monte della necessità di differenziare i livelli della carriera insegnante stanno due motivi: da un lato, la trasformazione dell’organizzazione scuola, di cui ho già parlato, e dall’altro il fatto che l’assen-

za di prospettive di carriera è uno degli elementi più demotivanti, che ha come conseguenza la fuga dei migliori - in particolare degli uomini - da questo settore di cruciale importanza sociale(7). La carriera insegnante dovrebbe svilupparsi lungo due direttrici:

- in collegamento allo svolgimento di particolari funzioni, finalizzate alle esigenze dell'erogazione del servizio formativo: vicedirezione, coordinamento di aree disciplinari, coordinamento di progetti, assistenza agli insegnanti praticanti, altre funzioni di tipo didattico (organizzazione degli stage, orientamento...), funzioni che potranno essere individuate centralmente, con la possibilità per le scuole autonome di introdurre delle ragionate modifiche (possibilità già prevista dalle "funzioni obiettivo");
- in collegamento al raggiungimento di livelli di professionalità prestigiosi, non integrati ad altre funzioni. Si tratta di veri e propri *magistri*, il cui contributo alla qualità della scuola è indiscutibile indipendentemente dalle condizioni di contorno. Il problema è quello della *valutazione*: se il collegamento ad una funzione è oggettivo, e i suoi esiti sono misurabili con strumenti relativamente semplici, l'eccellenza didattica ha dimensioni molto più soggettive. Resta però vero che non è pensabile, paradossalmente, di riconoscere l'impegno solo di chi rinuncia, del tutto o in parte, a fare l'insegnante!

**L**a definizione che ci pare preferibile, perché priva di connotazioni aziendali ancora almeno in parte rifiutate dalla scuola, è quella di "insegnanti senior": il numero di questi insegnanti potrebbe essere stimato intorno al 10% del corpo docente, il loro orario di servizio sarà necessariamente a tempo pieno, con un rapporto fra attività di docenza e attività di supporto fissato di volta in volta a seconda del fabbisogno delle scuole, così come il contenuto specifico della loro prestazione, e la retribuzione commisurata alle responsabilità. Naturalmente, i problemi che nascono da questa ipotesi sono molteplici: come si diviene senior? Chi decide quanti e quali insegnanti sono assegnati a ciascuna scuola o rete di scuole? Chi li paga? Che cosa succede se viene meno una delle condizioni che garantiscono l'accesso al ruolo?

Le condizioni per esercitare un ruolo di insegnante senior sono almeno tre: il possesso dei requisiti necessari, un rapporto fiduciario con il dirigente scolastico, e la disponibilità al tempo pieno. Il possesso dei requisiti di insegnante senior può essere accertato da un concorso per titoli ed esami, inclusa la valutazione positiva del capo di istituto presso cui si è lavorato, e la permanenza nel ruolo potrà essere subordinata all'esito positivo di una valutazione biennale e all'effettivo svolgimento delle funzioni.

**S**ugli altri punti, però, dato l'assetto burocratico e rigido della struttura, e della mentalità, imperanti nella scuola italiana, si pongono problemi che non possono essere elusi. Solo la scuola dovrebbe poter dire di quanti e quali insegnanti senior ha bisogno, ma al momento non ha queste competenze, né può pagare questi insegnanti con fondi disponibili: fissare centralmente che ogni scuola avrà lo stesso numero e lo stesso tipo di insegnanti senior è perfino peggio dell'attuale situazione. Una soluzione intermedia potrebbe essere che il centro fissi il numero - non la tipologia - degli insegnanti che è disposto a pagare per ogni scuola, orientativamente in percentuale sul numero di docenti o di allievi, lasciando alla scuola di decidere la tipologia e di assumere gli insegnanti di cui ha bisogno fra coloro che sono in possesso del titolo, oppure di utilizzarli se li ha al proprio interno. Questo garantirebbe l'esistenza di un consenso fra gli insegnanti senior e la dirigenza, abbassando il rischio di innescare dinamiche conflit-

tuali distruttive. Se la scuola vuole più insegnanti senior, fino a quando non vi sarà effettiva autonomia finanziaria, deve finanziarli dall'esterno, senza nessuna garanzia di continuità (se viene meno il finanziamento esterno, l'insegnante torna a fare quel che faceva prima).

**N**ella pratica, l'insegnante che supera il concorso non viene automaticamente promosso, ma passa di grado solo nel momento in cui viene chiamato dalla sua scuola, o da un'altra (che deve essere libera di chiamarlo)(8). Il problema nasce quando viene meno la possibilità di continuare a svolgere il ruolo di insegnante senior. Se questo dipende dalla volontà del docente, non ci sono problemi: tornerà a fare l'insegnante (con diversi compiti e orario di servizio) fino a quando deciderà di rimettersi in corsa, nella sua scuola o in un'altra. Se invece viene meno la fiducia del dirigente, per esempio perché cambia, o se viene meno la funzione (per esempio il responsabile degli stage viene messo a disposizione dall'IRRE) l'insegnante deve potersi rimettere sul mercato cercandosi un'altra scuola, oppure deve passare ad un'altra funzione, se dispone delle competenze necessarie. Diverso dovrebbe essere il caso dell'insegnante promosso "per qualità", indicato dalla scuola e riconosciuto da una commissione, che dovrebbe conservare il suo titolo fatta salva una verifica periodica (triennale?) dei suoi titoli. Ma il numero di questi insegnanti, non collegato al numero di docenti della scuola - questo, sì, fissato centralmente sulla base delle disponibilità finanziarie - non sarà probabilmente molto elevato.

Queste considerazioni sono del tutto iniziali, e probabilmente i problemi sono molto più articolati di quanto io non abbia schematicamente esposto, ma già si dà l'idea di quante sfaccettature debbano essere tenute presenti.

#### *1.4. Le retribuzioni*

**I**l fatto che oggi la retribuzione sia indifferenziata e tendenzialmente troppo bassa, almeno per gli insegnanti che svolgono coscienziosamente il proprio lavoro, è un altro motivo che tiene lontani dall'insegnamento i laureati più qualificati, che trovano alternative più vantaggiose in altri settori del mercato del lavoro: l'introduzione dell'insegnante senior modificherebbe almeno in parte questa situazione. Tuttavia, essa ha evidentemente dei costi, che vanno tenuti presenti, e che saranno diversi a seconda che si accetti di ridurre il numero degli insegnanti, dal momento che l'insegnante senior ha un orario di servizio più esteso e svolge compiti che oggi rientrano nel volontariato dei singoli docenti, oppure no. Ma questa è una decisione che va contrattata politicamente, anche se a mio parere, e senza automatismi, la riduzione del numero mi parrebbe più logica che non il mantenimento dei livelli attuali: analogamente, riterrei che si debba prendere in considerazione la possibilità di accrescere comunque la somma destinata alla retribuzione complessiva dei docenti.

**L'**uniformità del salario all'atto dell'introduzione della carriera (ma anche dell'estensione del tempo parziale) viene meno in relazione ad almeno due elementi, oltre ovviamente all'anzianità:

- la durata della presenza nella scuola
- lo svolgimento di compiti particolari o il prestigio elevato (insegnanti senior).

La variabilità del salario però potrà comprendere altre voci, quali l'insegnamento in condizioni disagiate, la partecipazione a progetti finanziati autonomamente, o la distribuzione dei fondi sostitutivi alle supplenze e agli insegnanti di sostegno (se realizzati), gli incentivi legati a una particolare qualità (intesa come contributo alla realizzazione del POF), per quegli inse-

gnanti che non desiderano svolgere attività diverse dall'insegnamento e non sono riconosciuti come insegnanti senior(9).

### 1.5. La formazione iniziale e in servizio

Il tema della formazione iniziale degli insegnanti è correlato strettamente alla riforma dell'università, e come tale andrà affrontato e discusso: ma non si può ignorare che l'introduzione dell'autonomia e il passaggio da ruoli di tipo impiegatizio a ruoli di tipo professionale può avvenire solo modificando la formazione. Utilizzando ancora come contesto di riferimento quel che accade in altri paesi, l'elemento comune più forte è *la progressiva crescita di importanza della scuola come contesto di apprendimento*: in pratica, la formazione di tipo accademico viene collegata strettamente all'ingresso guidato nella professione direttamente nel contesto scolastico, ed è il risultato di un mix di competenze disciplinari, competenze didattiche specifiche, competenze trasversali, legate alle scienze dell'educazione o alle tecnologie e competenze di governo dell'ambiente scolastico (gestione dell'aula e partecipazione agli aspetti di organizzazione). Diviene quindi cruciale la possibilità di disporre nelle scuole di docenti senior in grado di supportare l'ingresso nella professione.

Partendo da questo, sono possibili diverse risposte, con due punti comuni, e altri invece oggetto di discussione. I punti comuni sono

- l'allocazione dell'area delle competenze disciplinari alle facoltà universitarie
- l'allocazione delle competenze di governo delle situazioni di insegnamento/apprendimento al praticantato, in cui all'università spetta la supervisione di personale scolastico appositamente qualificato (*mentoring*), e non la gestione diretta del praticantato (*tutoring*).

Le competenze didattiche specifiche possono essere acquisite all'interno delle facoltà, oppure in una struttura apposita analoga alle SSIS: nel primo caso, si parla di una "facoltà vuota", che è possibile solo nelle università multifacoltà o in consorzi di università, ed ha un compito di controllo e coordinamento dell'insegnamento delle didattiche. Nel secondo caso la struttura ha un corpo docente autonomo, che copre le principali aree disciplinari (con il rischio, oggi presente, di una pura e semplice duplicazione dei corsi). Le competenze trasversali sono in genere compito specifico delle strutture preposte alla qualificazione degli insegnanti, anche se la diffusione generalizzata del meccanismo dei crediti consente la valorizzazione di esperienze precedenti: l'esempio più evidente è quello dei laureati in materie umanistiche, che nel loro percorso formativo hanno spesso le scienze dell'educazione.

Per quel che riguarda il compito delle scuole nella fase di praticantato, il processo standard vede tre fasi (presenza in scuola come osservatore, presenza in affiancamento all'insegnante esperto, presenza come insegnante praticante con un tutor): la prima fase si configura come un tirocinio, mentre la seconda vede già un'attività diretta, affiancata dalla riflessione e dagli ulteriori apprendimenti, e la terza vede un predominio dell'attività diretta sui momenti di apprendimento(10). È fondamentale ricordare che l'abilitazione all'insegnamento, il passaggio al ruolo docente, avviene solo se la fase di praticantato è stata superata con successo (e **non** con il titolo accademico).

### 1.6. I meccanismi di entrata in servizio e la mobilità

Al momento attuale, il meccanismo di entrata in servizio è un esempio spettacolare di funzionamento della teoria delle code: da un lato una coda di posti, dall'altro una coda di persone, differenziate in base al

possesto di determinati requisiti (il punteggio). Quando si vuota un posto, la prima persona in coda entra. L'unico modo per portarsi avanti in coda è l'accumulo di punti, per lo più attraverso le supplenze: non esiste nessun elemento di valutazione di tipo qualitativo o consensuale, e lo stesso vale per i trasferimenti. La mobilità verticale, come si è detto fino allo sfinimento, non esiste, e la mobilità orizzontale è ridottissima, perfino all'interno della stessa scuola. Anche un sostanziale ripensamento delle classi di concorso (oltre che del meccanismo stesso dei concorsi...) sembra essere condizione necessaria per affrontare questo discorso.

Il problema di fondo è che non è possibile, tranne in rarissime eccezioni, *vincolare l'entrata in servizio al progetto didattico*, che sarebbe l'unica cosa realmente in grado di far decollare l'autonomia(11), e questo vale sia per l'entrata (assumere insegnanti che condividono il progetto) che per l'uscita (trattenere gli insegnanti evitando che siano trasferiti d'ufficio, oppure consentendo di spostare gli insegnanti che non condividono il progetto, senza penalizzarli). Né è possibile che le scuole differenzino il personale in servizio, perché il contratto di lavoro è uguale per tutti: nella maggioranza dei paesi dell'Unione Europea, le scuole decidono il mix fra insegnanti a tempo pieno e a tempo parziale, giovani ed esperti, dipendenti o con contratto, e così via, all'interno di regole fissate centralmente, per esempio il possesto dei requisiti necessari all'insegnamento, o la quota minima di insegnanti dipendenti.

**L**a soluzione a questo problema non è facile, e non sarà realizzabile rapidamente, perché cozza contro rigidità non solo sindacali, ma culturali e professionali: il concetto di rapporto fra domanda e offerta è totalmente estraneo alla professione docente, e viene vissuto come uno sprofondamento nella precarietà, e non come una valorizzazione della comunità di pratica delle scuole o del rapporto fra docenti, alunni e famiglie. E' chiaro che bisognerà procedere in modo graduale e tutelando i diritti acquisiti, ma è chiaro anche, almeno a molti che si occupano di questo problema, che se non si introduce una possibilità per le scuole di gestire direttamente il rapporto con gli insegnanti, all'interno ripetiamo di un sistema di regole, l'autonomia resta un puro e semplice *flatus vocis*.

Il principio della mobilità potrebbe essere introdotto nella scuola a partire dalle situazioni di nicchia: perché deve perdere il posto il più giovane, se serve allo sviluppo di un progetto didattico? Perché si deve impedire o ritardare lo spostamento di un docente che avrebbe già trovato una collocazione più adeguata alle sue aspettative professionali e personali? Se si introducono gli insegnanti senior, le scuole dovranno essere autorizzate a cercarli anche all'esterno, e reciprocamente gli insegnanti senior dovranno potersi spostare, se viene meno la loro funzione, o il rapporto fiduciario con la dirigenza, o per altri motivi che si possono prevedere. Si tratta, ovviamente, solo di esempi che dovranno essere resi sistematici e soprattutto analizzati sfuggendo alla logica devastante della burocrazia.

**R**esta, e va a mio avviso incoraggiato, il tema della mobilità verso l'esterno: nel sistema scolastico, in funzioni di ricerca e sviluppo, nei livelli intermedi del sistema o nel passaggio ad altre istituzioni culturali e formative. Anche in questo caso, la logica è quella dell'equilibrio fra tutela e valorizzazione della professionalità acquisita, ed esigenze della scuola: la riflessione su questi temi, che coinvolgono un numero limitato di persone, è a mio avviso arretrata, ma ritengo che possa dare avvio a un sostanziale miglioramento della qualità del sistema nel suo insieme.

**Note:**

(1) L.BIGGIERO, *Il sistema scolastico italiano in un approccio post-fordista* in L.BENADUSI, R.SERPIERI (a cura di) *Organizzare la scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma 2000, pp.157-196

(2) Si vedano ad esempio le considerazioni di F.BUTERA et al., *Organizzare le scuole nella società della conoscenza*, Carocci, Roma 2002

(3) Nel 2001/2002 il personale della scuola1 comprendeva 1.124.040 dipendenti, di cui il 66.5% insegnanti di ruolo e l'8.2% insegnanti a tempo determinato. Per l'anno in corso, sono noti solo i posti dell'organico di diritto, pari a 747.155 (circa 8.000 in meno rispetto all'anno precedente), e possiamo quindi pensare che nell'insieme la cifra sia vicina a quella dello scorso anno (Fonti: MIUR, *Serie storiche delle principali grandezze del sistema scolastico statale*, Roma giugno 2001; MIUR, *Sedi, alunni, classi, dotazioni organiche del personale docente della scuola statale. Anno scolastico 2002/2003*, Roma settembre 2002

(4) Non sarà inutile ricordare però che le facoltà di scienze della formazione primaria in quattro anni hanno visto occupare poco più di un terzo dei posti offerti.

(5) M.D.LeCOMPTE, G.DWORKIN, *Giving up on school. Student dropouts and teacher burnouts*, Corwin Press, London 1991, p. 145

(6) A.NOVOA, *Histoire & comparaison*, Educa, Lisbona 1999, p.151

(7) E' vero che l'anzianità continua a costituire in Europa la principale fonte di crescita dei salari, ma in genere viene "ponderata": lo svolgimento di compiti particolari, o l'insegnamento in zone disagiate, comportano un'accelerazione degli avanzamenti. Il caso limite è la Gran Bretagna, dove il massimo dello stipendio si può raggiungere in nove anni, contro i 40 dell'Italia.

(8) Questo meccanismo è analogo all'idoneità dei concorsi universitari, che diviene effettiva solo quando il docente viene chiamato da un'università e prende servizio.

(9) Il tema degli "aumenti di merito", è spinosissimo, perché comporta una valutazione comparativa che gli insegnanti tendono a rifiutare, ed ha avuto in passato esiti catastrofici per chi l'ha proposta. La soluzione migliore potrebbe essere quella di assegnare alle scuole un fondo di incentivazione da distribuire in base a precisi parametri, come accade nelle università, per periodi limitati (per esempio biennali).

(10) In Inghilterra, la fase due è composta, all'incirca, di un terzo di apprendimento della didattica disciplinare, un terzo di apprendimento delle aree trasversali e un terzo di presenza in classe, ed è finanziata da borse di studio, mentre la fase finale si identifica con l'anno di prova, ed è composta per circa il 90% di presenza in scuola, e solo per il restante 10% da attività di apprendimento ulteriore.

(11) Si noti che in passato ci sono state delle eccezioni: le scuole sperimentali godevano di un certo margine di libertà nella scelta degli insegnanti, che a loro volta potevano accettare o meno l'incarico.