

Pensando alla fase tre. E la formazione in servizio?

di Antonio Valentino



1. Recuperare al più presto la *normalità di prima* per progettare il dopo

La priorità in questi mesi è – ovviamente – prevedere per settembre un rientro a scuola in piena sicurezza. Recuperare la *normalità di prima* (riportare gli studenti nelle loro classi) – seconda fase – è l’obiettivo primo da realizzare, ma anche la condizione essenziale per pensare di dar gambe a tutti quei ragionamenti di questi mesi volti a superare proprio quel tipo di normalità – quella di prima – che proprio la didattica a distanza (DaD) ha dimostrato non più sostenibile, se si vuole ridare senso e valore alla scuola.

La Didattica a distanza, adottata nell’emergenza sanitaria di questi mesi, ha dimostrato certamente – come ci siamo detto in coro – la sua utilità in questa fase, ma ha anche reso più evidenti, e pesanti per il Paese, alcuni **problemi vecchi e nuovi** che impongono la ricerca di risposte sensate e stringenti.

Ne richiamo schematicamente – a mo' di promemoria – i più urgenti:

- L'inadeguatezza del nostro sistema di istruzione a farsi carico degli studenti più fragili e svantaggiati, ben sintetizzata nelle parole di Stefano Stefanel^[1], che rimanda al problema della dispersione scolastica, ma anche della povertà educativa;
- La persistenza delle *tante scuole della nostra scuola* e delle diseguaglianze spesso pesanti e insostenibili tra le diverse aree del paese, che mettono in discussione il principio della scuola pubblica come bene comune e come sistema unitario;
- La visione prevalente, almeno nella secondaria, delle materie di insegnamento come 'compartimenti stagni' anche dentro le attività previste per una stessa classe; con la conseguente difficoltà dello studente a cogliere, in molti casi, le linee portanti di un progetto formativo comune;
- La riproposizione di fatto, anche nell'esperienza della DaD, di quello che Tullio De Mauro definiva Il "triangolo perdente" della nostra scuola: la lezione, l'interrogazione e il voto (ancora prevalente, anche se certamente in crisi), nel quale si annidano le ragioni dei nostri tanti insuccessi scolastici, segnalati dalle rilevazioni nazionali e internazionali;
- L'inadeguatezza in molte scuole (presumibilmente la maggioranza) di una cultura e una pratica digitale – e di condizioni operative (ambienti e strumenti) con esse congruenti – che non ha permesso – di tale cultura e pratica – la valorizzazione delle potenzialità straordinarie e multiformi. Il superamento di questo gap, con la riapertura delle scuole a settembre e la ripresa della didattica in presenza, diventa anch'esso condizione dei cambiamenti innovativi a cui puntare.

2. La formazione del personale: promettente leva del cambiamento

I problemi di cui sopra rinviano in larga misura alla questione *formazione in servizio* del personale scolastico (detta meglio: allo sviluppo permanente e strutturale delle professionalità della scuola) su cui in tanti ci stavamo interrogando – a seguito della sottoscrizione del Contratto integrativo del novembre scorso – anche a ridosso dell'esplosione della pandemia. Che ovviamente a riproposto altre urgenze alla scuola e al vasto mondo interessato che le gira intorno.

Diventa perciò importante, nella prospettiva di una fase tre anche per la scuola (dopo la fase della chiusura di questi ultimi mesi e della riapertura a settembre), riprendere la discussione sulle diverse questioni poste dal **contratto integrativo di novembre scorso**, recuperando, con le novità positive con esso introdotte, i dubbi e le domande, in parte nuove, che ci sta consegnando l'esperienza drammatica di questi mesi.

Ciò significa, in primo luogo e operativamente, riconcentrarsi

1. su idee e proposte volte a creare condizioni tali da rendere effettiva e praticabile **l'obbligatorietà della formazione in servizio**, su cui si era cominciato a riflettere immediatamente prima che esplodesse l'emergenza sanitaria. Fugando dubbi e perplessità;
2. Sulle potenzialità che il Piano Formativo di Istituto (**PFI**) – che, come è noto, è il dispositivo, già previsto dal CCNL 2006-2009 (art. 66), che, con il nuovo contratto integrativo, recupera centralità e diventa – può diventare – documento strategico delle scuole, accanto al POFT, al RAV, al PdM e alla RS.

3. L'obbligatorietà da costruire

Sul primo punto, la ripresa di ragionamenti precedenti l'epidemia, riporta in primo piano, *la previsione – in molte riflessioni – di una risorsa oraria dedicata e vincolante per le scuole e per il personale* come l'ipotesi forse più interessante e promettente. Ovviamente, a determinate condizioni.

Una tale previsione infatti – la risorsa oraria specifica definita contrattualmente – si configurerebbe come il segnale più chiaro ed evidente di discontinuità rispetto ad un passato in cui hanno pesato ambiguità e corporativismi; ma soprattutto significherebbe esplicito riconoscimento dell'importanza di questa attività per la vita delle scuole e del sistema in generale. È da considerare anche che le scuole e il suo personale vedrebbero accresciuti così apprezzamento e considerazione sociale, importanti per rimettere istruzione e formazione al centro delle attenzioni del Paese e ridare prestigio al lavoro nelle scuole.

Il problema grosso, già vissuto con il contratto del '99 (quello dei *gradoni*) e che va assolutamente evitato, è ovviamente quello di non finire invischiati in un obbligo assolutamente formale che ne opacizzerebbe il senso e il valore.

L'interrogativo è come.

È da ritenere al riguardo che una ipotesi in linea con l'autonomia scolastica è quella di rimettere al CD la scelta – e la responsabilità (ovviamente da chiarire e precisare) – di quantificare tale risorsa oraria in coerenza con un PFI costruito in sintonia con gli altri documenti strategici della scuola (PTOF, PdM, RS). Quindi, una risorsa oraria congruente con la realizzazione del POFT di scuola e con gli *output* in essi previsti (gli specifici comportamenti professionali attesi in uscita) per il superamento delle difficoltà concretamente prevedibili^[2].

4. Per un PFI di valore strategico

Sul secondo punto, ovviamente legato a quello precedente, la riflessione che qui si propone più distesamente riguarda alcuni nodi da sciogliere per articolare, con l'inizio del prossimo anno scolastico e con una prospettiva a medio termine, un PFI che, deve in prima battuta, farsi carico delle questioni più impellenti che la l'emergenza sanitaria ha determinato e la DAD ha fatto emergere

L'interrogativo di partenza, per un approfondimento dei nodi e dei problemi sul PFI, potrebbe essere così formulato: Come saldare il problema della formazione in servizio – che le scuole e l'Amministrazione sono chiamate ad assicurare – con una prospettiva di rinnovamento che tenda a rimuovere le criticità radicate del nostro sistema, sopra parzialmente richiamate.

Per economia di discorso, le considerazioni seguenti intendono limitarsi alle **responsabilità / opportunità che hanno le scuole sulla questione *formazione***; e quindi alla messa a punto di una cornice di riferimento e di qualche idea aggiuntiva, per un PFI che si collochi nella prospettiva indicata.

Prospettiva che obbliga le scuole a interrogarsi preliminarmente soprattutto su tre nodi problematici, che mi sembrano particolarmente importanti per le loro implicazioni su *visioni* e strategie auspicabili per migliorare la qualità del fare scuola.

5. Nodi e ipotesi di lavoro.

La dimensione temporale.

Il primo – solo in apparenza di poco peso – si riferisce al respiro temporale del PFI e pone le scuole davanti alla scelta *tra un PFI annuale o triennale*. Scelta non da poco, perché chiede di decidere – avendone chiare le implicazioni – soprattutto se: 1. scandire/distribuire l'offerta complessiva di formazione in servizio sul singolo anno scolastico (come

sembra suggerire il CCNI di novembre, contraddicendosi); o se 2. privilegiare, in coerenza col PTOF, un PFI triennale – tra l'altro previsto dal comma 125 della L. 107/2015 -, specificando, per la singola annualità, obiettivi formativi e attività.

Quello che andrebbe a mio avviso considerato, per una scelta che guardi oltre, è che il ***Piano di formazione di scuola scandito sul triennio***, consente di avere una vista più *lunga* sull'intero processo, e quindi: 1. di suggerire la collocazione più opportuna e mirata sia delle varie iniziative di scuola e ministeriali, sia di altre agenzie accreditate; ma anche la loro armonizzazione; 2. di ritagliare e ridefinire annualmente obiettivi formativi e attività, ipotizzandone però sviluppi ed espansioni, in coerenza coi processi attivati e favorendo progressività e unitarietà sostanziale dell'offerta formativa.

Va aggiunto che un PFI scandito sul triennio consente anche 3. di sviluppare una cultura progettuale dallo sguardo lungo, che assuma a riferimento i traguardi formativi dei diversi cicli e ne ridefinisca / ne rimoduli gli obiettivi formativi in itinere.

Dimensione collegiale e dimensione individuale

Il secondo nodo riguarda la strategia che si intende privilegiare tra *la dimensione individuale e quella collegiale* della formazione.

Si tratta di chiarire al riguardo se: 1. l'obbligo possa essere assolto anche solo attraverso modalità di autoaggiornamento individuale sulla base di *esigenze ed opzioni personali* (Il Contratto non mi sembra dica parole chiare in proposito).

Oppure se: 2. la dimensione collegiale (condividere l'esperienza formativa – soprattutto nelle modalità innovative previste nel Contratto integrativo[\[31\]](#)) sia una priorità fondamentale per un PFI funzionale al POF di scuola.

Ovviamente privilegiare quest'ultima modalità **non** significa

impedire, anche se in misura da definire, forme di autoaggiornamento e autoformazione, tra l'altro previste anche nel Contratto di novembre^[4].

Forme e soggetti della formazione

Un terzo nodo o, se si preferisce in questo caso, una terza area di approfondimento e chiarimenti, riguarda le forme e i soggetti della formazione.

Rispetto ai soggetti, il Contratto chiarisce, come è noto, che sono:

- **le scuole** che *singolarmente o in reti di scopo progettano e realizzano le iniziative favorendo anche la collaborazione con le Università, gli Istituti di ricerca, e con le Associazioni professionali qualificate e CON gli Enti accreditati ai sensi della Direttiva n.170/2016;*
- **l'amministrazione centrale e regionale**, con il coinvolgimento delle scuole polo, per le *iniziative di formazione in servizio a carattere nazionale e per le azioni di sistema;*
- **singoli docenti o gruppi di essi**, a cui si riconosce, come si è già visto, diritto di *autoformazione e aggiornamento su esigenze e opzioni individuali*, ma che sono comunque tenuti a *precisare le caratteristiche delle attività e le modalità di attestazione.*

Ma precisa anche – il Contratto – che *Il piano di formazione d'istituto è realizzato in coerenza a. con gli obiettivi del PTOF, b. con le priorità nazionali, c. con i processi di ricerca didattica, educativa e di sviluppo.*

Quanto alle forme – per le quali si registra la parte più nuova, per la prima volta, in un contratto sulla formazione, si fa riferimento a: *formazione tra pari, di ricerca ed innovazione didattica, di ricerca-azione, di attività laboratoriali, di gruppi di approfondimento e miglioramento.*

Forme che – mi pare di poter sottolineare – tendono chiaramente a privilegiare non solo la dimensione collegiale

della formazione, ma anche il protagonismo dei soggetti interessati.

6. Formazione sul campo e comunità di pratica

A quest'ultimo proposito, va riportato in primo piano una modalità che, per quanto non esplicitamente menzionata, è comunque coerente con le indicazioni del contratto e ne potenzia il valore.

Il riferimento è alla **formazione situata (o sul campo)**^[5]. Che si caratterizza rispetto alle altre forme perché guarda specificamente alla scuola come 'il luogo' prioritario – anche se non unico – in cui le problematiche della formazione – ovviamente anche quelle sollecitate dalle priorità del Piano Nazionale per la formazione del personale – possono immediatamente misurarsi con la concretezza delle situazioni con cui si ha a che fare; e di farlo con colleghi con i quali ci si trova a viverli in prima persona^[6].

Se infatti qualificare la formazione e ridarle *appeal* e senso sono in questa fase **le carte vincenti**, si tratta in primo luogo di liberarla dagli schemi organizzativi che l'hanno resa inappetibile – ma anche inutile e demotivante – per collegarla contestualmente:

– allo sviluppo, in primo luogo, di *competenze* (interazione e cooperazione *in primo luogo vs* individualismi e autoreferenzialità) che valgano a gestire le concrete difficoltà di fare scuola ogni giorno, in questa fase di grandi trasformazioni e capovolgimenti; favorendo la connessione tra formazione e luoghi di lavoro (*i CdC, I dipartimenti, i gruppi di progetto eccetera, opportunamente sostenuti e orientati, ove il caso, da personale esperto e qualificato*); è in questi ultimi, infatti, che i problemi e le difficoltà si toccano con mano e interrogano le esperienze e la cultura del gruppo, e anche le competenze di ciascuno.

In altri termini: i luoghi di lavoro collegiale pensati, strutturati e gestiti come ambienti anche di formazione - autoformazione.

Una articolazione dei Collegi[7] in **Comunità di pratiche educative** (rileggere con Wenger, Shon, e Sergiovanni[8]) potrebbe essere una tappa importante in un progetto di costruzione di comunità professionali e quindi di comunità scolastiche all'altezza del loro compito.

NOTE

[1] V. tra gli altri, Stefano Stefanel in *"Alcune note sulla Didattica a distanza*, in "Nuovo Pavone Risorse", 28 marzo 2020: "... una cosa è certa: sono gli studenti più deboli, svogliati, assenteisti che hanno maggior bisogno della *Didattica in presenza*, cioè della "vecchia scuola... Già deboli dentro un sistema cooperativo e comunitario [quello della vecchia scuola], questi studenti sono dispersi nel web e nelle loro lacune, dentro uno sfondo che *non li ha dotati di competenze sufficienti per reggere l'urto della scuola in presenza, immaginarsi cosa gli sta succedendo nella scuola a distanza*. Il corsivo è mio.

[2] (V. sulla proposta del monte ore potenziato: Antonio Giacobbi, *Formazione in servizio: nodi non risolti*, in "Scuola7", 3 febbraio 2020, n. 170).

[3] La dimensione collegiale è evidente nelle modalità indicate *di formazione tra pari, di ricerca ed innovazione didattica, di ricerca-azione, di attività laboratoriali, di gruppi di approfondimento e miglioramento*, che rinviano ad attività di segno cooperativo all'interno della singola scuola o tra scuole in rete.

[4] *Per evitare fraintendimenti, un necessario chiarimento: l'autoformazione individuale e l'autoaggiornamento personale e sono ovviamente cose buone e giuste* e ciascuno le potrà coltivare attraverso le cento occasioni che si offrono a

livello di territorio o nazionale, sia da parte dell'amministrazione che dell'associazionismo professionale o di altre agenzie e utilizzando il *bonus* prima richiamato.

Ogni formazione passa necessariamente attraverso momenti importanti e decisivi di rielaborazione e metabolizzazione individuale dei processi formativi, quali che siano i luoghi e i modi dei vari percorsi.

Quello che si vuol dire è che la formazione del personale in servizio dovrebbe soprattutto favorire e valorizzare la dimensione collegiale del lavoro docente e strategie comunicative e didattiche che si fondano sulla cooperazione e interazione di gruppi che hanno obiettivi formativi comuni e interagiscono con gli stessi gruppi di adolescenti.

[\[5\]](#) Da considerare, almeno qui, sinonimi.

[\[6\]](#) La teoria di riferimento – *Community of Practice* – è di Etienne Wenger, elaborata negli anni '90 assieme ad altri studiosi e ricercatori. Ne sono fondamento l'apprendimento 'situato' (*Situated Learning*) e l'apprendimento attraverso 'il fare' (*Learning by doing*). Dell'ampia bibliografia sull'argomento, si leggono con particolare interesse: "*Ricostruzioni di indagini e studi*" in Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*, Raffaello Cortina 2006. Sua è l'espressione *Reflective Learning*. Utili anche: V. anche L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci Editore, 2011 e C. Mion, *Comunità professionale dei docenti. Riferimenti teorici e pratici* in "Atti Convegno Dirigenti scolastici Flc Cgil": "La dirigenza scolastica tra questioni aperte e nuove complessità organizzative", Napoli 3-4 maggio 2012, Edizioni Conoscenza.

[\[7\]](#) V. anche al riguardo, **GC Cerini**, *Le nuove responsabilità del Collegio dei docenti nel piano di formazione di istituto* – Scuola7 del 2 dicembre 2019.

[\[8\]](#) **D. Shon**, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993;

T. Sergiovanni, *Costruire comunità nelle scuole*, LAS 2000.