

## LO SVILUPPO PROFESSIONALE DEL DOCENTE ATTRAVERSO L'ESPERIENZA DI RICERCA

Intervento del dirigente Pietro Calascibetta al convegno

*“L'autonomia prende il largo. Le esperienze regionali e nazionali: dalle possibilità ai significati”*  
IRRSAE Valle D'Aosta 7.9.2000

Nel mio intervento riferirò un'esperienza concreta come caso esemplare. Poi cercherò di procedere ad una parziale modellizzazione per far emergere quegli elementi di novità che possano offrire prospettive interpretative di quella parte della normativa sull'autonomia che riguarda appunto la ricerca e la sperimentazione.

Racconterò come una scuola statale, utilizzando quel particolare tipo di “autonomia” offerto nel 1974 dalla normativa sulla sperimentazione, abbia potuto fare della ricerca applicata non un momento straordinario, ma una modalità e uno stile di lavoro quotidiano.

L'autonomia, infatti, come nel caso del tutto particolare della nostra scuola, può costituire, proprio attraverso la ricerca, un'occasione per ridefinire il contesto di lavoro e il profilo professionale del docente.

Cercherò in questa prospettiva di mettere in evidenza quali sono stati gli elementi procedurali e di contesto che hanno costituito gli ingredienti di base per creare una situazione di lavoro in cui l'attività quotidiana ha prodotto e continua a produrre autoformazione, sviluppo e arricchimento delle competenze professionali dei docenti e parallelamente un miglioramento dell'Offerta Formativa. In questo modo Rinascita ha potuto adeguare negli anni la sua struttura interna alle esigenze didattiche e pedagogiche espresse dalla società in trasformazione, tanto che oggi è una scuola moderna orientata già ad assolvere le nuove sfide che la riforma dei cicli e l'innalzamento dell'obbligo porrà.

### **Il caso: l'introduzione della figura del tutor.**

Verso la fine degli anni '80 gli insegnanti nelle riunioni di verifica manifestarono più volte l'esigenza di avere in sede di Consiglio di classe informazioni il più possibile complete, esaurienti, oggettive, organiche, continue e tempestive sul percorso dell'alunno dato che si andavano sempre più sviluppando pratiche di programmazione individualizzata che richiedevano un quadro informativo sempre più differenziato e analitico. Inoltre emergeva l'esigenza di rendere la valutazione meno burocratica possibile, più attenta alla persona e in grado di descrivere le peculiarità del percorso di ciascun alunno per intervenire e seguire nel modo più efficace possibile i casi "difficili" presenti in ogni classe, sia sotto l'aspetto cognitivo sia sotto quello affettivo-relazionale, ma anche per seguire adeguatamente gli alunni più capaci, favorendone un effettivo potenziamento.

Il Coordinamento Didattico<sup>1</sup>, attraverso la convocazione di una serie di riunioni di corso e di materia su questo tema, riuscì a far emergere il fatto che non si trattava solo della richiesta di strumenti per favorire un incremento quantitativo dei dati, ma anche e soprattutto del bisogno di trovare una modalità per rendere più efficace ed efficiente la relazione educativa nelle procedure della valutazione, di acquisire nuove competenze professionali e di esplicitare e formalizzare nel Piano dell'Offerta Formativa quell'azione di accompa-

---

<sup>1</sup> **Coordinamento Didattico:** è il “motore” della scuola, vi fanno parte membri nominati dal Collegio sulla base delle competenze necessarie. Il Coordinamento Didattico, attraverso procedure trasparenti e condivise, organizza secondo i bisogni il calendario delle attività non di insegnamento, i seminari di verifica, la struttura e i contenuti del Progetto che poi devono essere approvati dal Collegio, decide in merito agli ordini del giorno delle riunioni, decide e organizza i corsi d'aggiornamento e/o di formazione; per decisione collegiale, si riunisce due volte al mese, al di fuori delle ore di cui sopra; i membri sono compensati col solo salario di incentivazione; è coordinato dal preside che ne redige anche i verbali.

gnamento dell'alunno e di monitoraggio del contratto formativo che alcuni docenti "pionieri" già esercitavano nei confronti degli studenti e che aveva dato buoni risultati nei rapporti con le famiglie, anche perché queste azioni sembravano limitare il senso di dispersione e disorientamento che il ragazzo prova al passaggio dalle elementari alle medie, ma anche durante i tre anni e alla fine del ciclo, rispetto alle scelte di studio.

Il Coordinamento individuò negli studi sulla tutorship e sul metodo autobiografico del prof. Duccio Demetrio dell'Istituto di Pedagogia dell'Università Statale di Milano e della dott.ssa Laura Formenti le risorse esterne più adatte per affrontare questa tematica in modo non autoreferenziale. Valutata la fattibilità di questa ipotesi di modifica del Progetto di Sperimentazione e concordato con gli esperti un percorso di lavoro di massima, il Coordinamento sottopose la proposta al Collegio. Questi la approvò, nominò un coordinatore e delegò a un gruppo di docenti, che si era mostrato interessato e particolarmente sensibile, il compito di procedere nella ricerca.

Il gruppo, utilizzando la modalità della ricerca-azione, elaborò, in continua interazione con il Collegio (sperimentazione nei corsi) e il Coordinamento didattico, un modello di figura del tutor così sintetizzato:

"La funzione del tutor a Rinascita è essenzialmente quella di **garante del percorso formativo dell'alunno**, e più precisamente dell'individualizzazione di tale percorso. Questa macro-funzione si articola a sua volta in tre funzioni differenziate:

- 1) **Facilitatore della comunicazione.** Facilita il passaggio delle informazioni tra alunno / insegnanti / genitori. Questa è una funzione essenzialmente organizzativa.
- 2) **Facilitatore relazionale.** Facilita la relazione con l'istituzione: media, aiuta a risolvere conflitti, facilita il rapporto tra l'alunno e gli insegnanti (e l'istituzione più in generale), ma anche ne individua eventuali "disagi" a volte impliciti esplicitandoli.
- 3) **Facilitatore dell'apprendimento.** Facilita la presa di coscienza del percorso di apprendimento: facilita la consapevolezza delle difficoltà, dei punti di forza, di debolezza, fa il punto sul percorso di apprendimento e formativo, aiuta ad acquisire la capacità di autovalutazione, l'autonomia organizzativa, ha una funzione orientativa (scelta dopo la terza media). Inoltre, utilizzando le indicazioni del CdC, le informazioni raccolte dall'alunno e le risorse che la scuola offre, elabora le proposte per un percorso formativo individualizzato che tenga conto dei suoi punti di forza e di debolezza.

In relazione alle funzioni individuate, il tutor:

- raccoglie presso alunno / genitori / colleghi informazioni sull'alunno utilizzando specifici strumenti;
- utilizzando tali informazioni, elaborandole, propone al CdC:
- il profilo dell'alunno, la sua situazione di partenza in merito alle competenze disciplinari, al metodo di studio e di lavoro e agli aspetti relazionali
- gli obiettivi individualizzati, le strategie d'intervento, le attività opzionali, il percorso individualizzato
- il giudizio globale di fine quadrimestre
- in terza, il consiglio orientativo;
- compila e tiene aggiornato il fascicolo personale dell'alunno;
- gestisce i colloqui, "istituzionali" e "straordinari" dell'alunno e ne verbalizza l'andamento, gli impegni assunti ed eventuali contratti stipulati, sul fascicolo personale;
- fissa colloqui "straordinari" con alunno e/o genitori (anche su richiesta dell'alunno o dei genitori);
- tiene, insieme al coordinatore della classe, i rapporti con la famiglia dell'alunno sulle questioni educative generali;
- tiene sotto controllo il percorso di apprendimento e affettivo/relazionale dell'alunno.

N.B. Si sottolinea l'importanza per il tutor di momenti (spazi "istituzionali") per "ascoltare" i propri tutorati in setting adeguati.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> dal "Progetto Tutor" a cura della prof.ssa Norina Vitali che ha assunto il coordinamento del Progetto.

In seguito, il gruppo, cui si erano aggiunti due docenti per ciascun corso, partecipò ad un ulteriore lavoro di ricerca promosso dall'IRRSAE Lombardia (coordinato dalla prof.ssa Pinuccia Samek) insieme ad altre scuole della Lombardia, che avevano anch'esse sperimentato questa figura. Il lavoro si concluse con il convegno/seminario "*Risorsa tutor*" che si tenne in IRRSAE il 23/1/95, al quale la scuola partecipò esponendo i frutti della sperimentazione sviluppata fino ad allora. Questo intervento servì per aiutare il gruppo nella sistemazione di quanto elaborato e a farne un primo bilancio.

Nell'anno scolastico 1996/97, attraverso un lavoro seminariale di autoformazione che vide coinvolto da una parte l'intero collegio come discente e dall'altra il gruppo di ricerca come "esperto", venne formalizzata l'introduzione di questa figura che trovò posto anche nel l'ultimo Progetto didattico-strutturale di sperimentazione Ciascun docente divenne così tutor di 4/5 alunni, modificando di fatto il suo profilo professionale.

Nell'anno scolastico 1997/98 tutto il Collegio partecipò al Corso di aggiornamento interno "*Prevenzione della dispersione scolastica: il tutor nella relazione educativa. La relazione tutor-tutorato: idee, esperienze, vissuti, emozioni, strumenti*" tenuto dalla dott.ssa Laura Formanti (5 incontri di cui 3 seminariali).

Nel corso di tutti questi anni ci sono stati momenti di verifica sull'impatto e l'efficacia della figura del tutor (questionari agli insegnanti e agli alunni) che hanno portato, insieme al confronto e alle riflessioni nei momenti di aggiornamento e seminariali, a delle modifiche del modello originale. Il processo non è terminato.

Dal 1999/2000 l'Istituto Rinascita, nell'ambito dell'attività di supporto alle scuole dell'autonomia, coordina un gruppo di lavoro di ricerca-formazione in rete composto da docenti rappresentanti di scuole medie e superiori che hanno già attivato o che intendono introdurre questa figura .

### **Dal caso al modello**

In sintesi questa è la cronistoria di un percorso che, partendo dalla riflessione dei docenti sui propri bisogni, attraverso momenti di ricerca-formazione, giunge a modificare il profilo professionale degli operatori e a modificare il Piano dell'Offerta Formativa.

Nell'Istituto Rinascita si può affermare che questa sia la procedura abituale per introdurre le innovazioni . Lo è stato ad esempio per l'introduzione della figura del coordinatore di corso<sup>3</sup>, dell'informatica e dei linguaggi teatrali, per la multimedialità, per l'autovalutazione di istituto, per l'educazione alimentare, per la costituzione di un'équipe di operatori tecnologici e soprattutto per i ben otto diversi Progetti di Sperimentazione (ex art.3) realizzati dalla scuola nel corso di questi anni.

Quali sono i motivi che hanno reso e rendono produttivo questo approccio?

Innanzitutto la gradualità che smorza l'angoscia del cambiamento improvviso e rispetta i tempi di ri-elaborazione di tutti; poi l'atteggiamento "sperimentale" di fronte alle tematiche: il problematizzare, il definire un'ipotesi provvisoria, il potersi confrontare con altri colleghi in un clima aperto e sereno, il poter avere rapporti con l'esterno (Università, Istituti di ricerca), la richiesta di essere creativi, di esporre liberamente le proprie proposte, il considerare il dubbio e l'errore come delle variabili del lavoro, il riflettere sul proprio operato e imparare da questo le cose più pregnanti, la consapevolezza di poter modificare ciò che si è realizzato. Un altro vantaggio è la possibilità di utilizzare, a seconda delle problematiche,

---

<sup>3</sup> **Coordinatore di corso:** è una nuova figura professionale resasi necessaria dalla struttura della scuola che lavora appunto sul curricolo verticale; esso ha il compito di "tenere" il coordinamento del corso composto dai docenti delle tre classi della stessa sezione, ed è il garante di tutte le operazioni e decisioni del corso stesso: deve inoltre garantire la coerenza dei processi, dei prodotti e delle procedure; per tale coordinamento, esso ha due ore all'interno delle 18 ore di cattedra, già approvate precedentemente dal Ministero;

gli interessi e le attitudini dei docenti “pionieri”, cosa molto utile soprattutto nella fase iniziale del lavoro quando maggiori sono le difficoltà a far entrare in situazione tutto il collegio e forti sono le diffidenze per il nuovo. In ultimo, la possibilità di imparare, acquisire o affinare competenze professionali spendibili nel lavoro con un ritorno immediato in termini di padronanza nell’insegnamento e di soddisfazione rispetto ai risultati ottenuti con gli alunni, ma anche utilizzabili nella propria carriera ( molti nostri docenti sono formatori e autori di testi scolastici).

Se questi sono i vantaggi, quali sono state le condizioni che hanno favorito e favoriscono tuttora questo tipo di approccio?

Essenzialmente due: 1) la sicurezza che deriva da un’approfondita consapevolezza della propria identità di scuola accompagnata dalla convinzione che tale identità si modifica, si evolve, si sviluppa e si arricchisce esattamente come l’identità e la cultura di un individuo nel corso della propria vita, per cui il nuovo non fa perdere le proprie “radici”; 2) una radicata cultura organizzativa che permette di orientare le dinamiche relazionali tra i docenti ai compiti istituzionali.

Vediamo come queste due condizioni si sono realizzate nel nostro Istituto.

**Prima condizione.** Non essendo Rinascita vincolata ad uno specifico progetto ministeriale o provveditoriale , il percorso di sperimentazione ha seguito l’evolversi della sua riflessione interna in un continuum di ipotesi, esperienze, scoperte, intuizioni, studi, confronti con gli esperti esterni, modifiche didattico-strutturali tuttora ininterrotto. L’originalità di Rinascita è stata nell’aver considerato quel particolare tipo di autonomia, che i decreti delegati avevano reso possibile tramite la normativa sulla sperimentazione, non una condizione organizzativo-strutturale fine a se stessa, ma un vero e proprio dispositivo pedagogico flessibile che poteva essere usato non solo per offrire un miglior servizio all’utenza, cosa che fecero molte “sperimentali” dell’epoca, ma anche per fare ricerca applicata e autoformazione attraverso la sperimentazione di nuovi modi di insegnare e di apprendere e la riflessione sui processi attivati e i risultati ottenuti in continuo rapporto con l’esterno (Università, IRRSAE ecc.). Rinascita ha assunto così negli anni le caratteristiche di un laboratorio di ricerca professionale e la sua storia si lega quindi alla biografia cognitiva dei suoi insegnanti e della sua utenza in un insieme indissolubile.

Questa situazione ha favorito la formazione di un’identità legata all’elaborazione collettiva e ha favorito contemporaneamente il consolidarsi di una dimestichezza con le metodologie della progettazione e con le competenze ad essa connesse, prima tra tutte la capacità di riflettere sul proprio operato.

L’impronta rogersiana dei primi anni e la scelta di considerare i contesti di apprendimento come contesti essenzialmente comunicativi, ha caratterizzato e caratterizza tuttora l’identità di Rinascita, ha innescato un’attenzione particolare nei confronti delle dinamiche relative alla relazione educativa e ai rapporti tra aspetti affettivi e cognitivi dell’apprendimento e ha guidato il collegio nella lettura delle teorie via via affacciate sul panorama della scuola italiana per trarvi quegli elementi che potevano meglio rispondere ai limiti dei modelli precedenti e ai bisogni che via via si emergevano. In questa ottica è più facile trovare una spiegazione all’attenzione ad un certo punto emersa nei confronti della tutorship che ha dato il via alla ricerca sopra illustrata. “*Non c’è vento per chi non sa dove andare*” (Seneca).

Nell’esperienza vi sono due elementi da sottolineare: il fatto che non vi sia stata un’adesione rigida ad un unico modello, ma bensì l’elaborazione di una propria ipotesi di lavoro a partire da riferimenti teorici espliciti e il fatto che questa elaborazione sia stata costruita dal collegio attraverso il lavoro delle sue commissioni e organismi e non da un piccolo gruppo isolato.

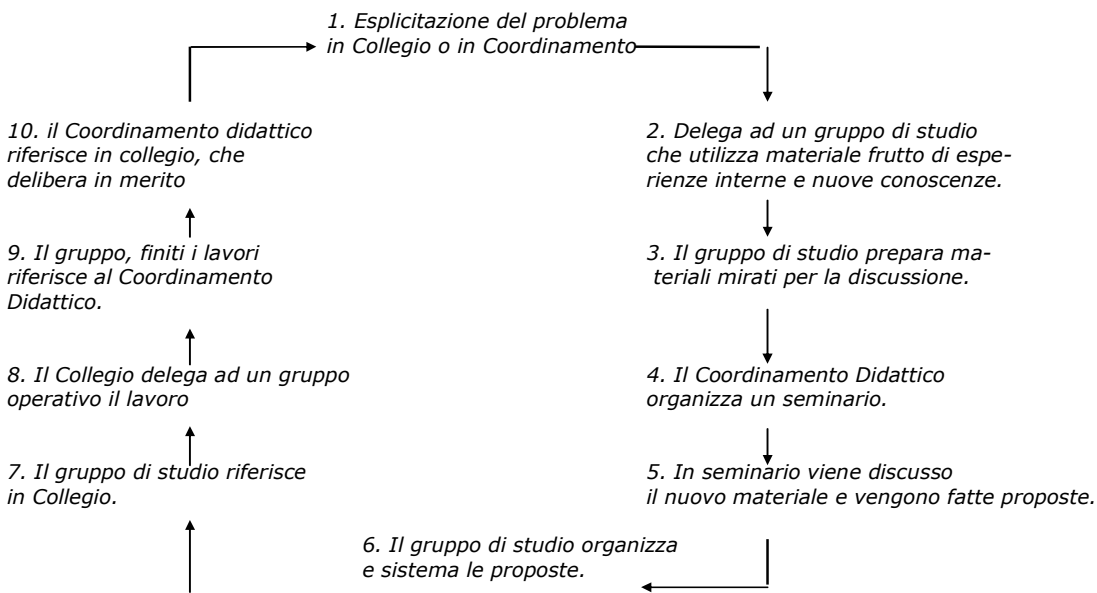
Un'elaborazione originale e collegiale, che comporta anche il ricorso a momenti di formazione con esperti, non è una perdita di tempo perché permette la contestualizzazione della teoria, la creazione di un quadro di riferimento comune e convenzionato, l'assunzione di responsabilità individuale e collettiva e la realizzazione, attraverso la divisione del lavoro, di un "oggetto" culturale comune ( Progetto o POF che dir si voglia) in cui ciascuno può riconoscerne il proprio apporto. Questi due elementi intrecciandosi tra loro sono la base per far assumere al collegio un orientamento volto alla ricerca.

**Seconda condizione.** Fin dal Progetto del 1984, è stata dedicata una forte attenzione agli aspetti organizzativi della scuola in controtendenza rispetto alla cultura dominante che generalmente considerava la scuola come un'istituzione il cui valore prevalente risultava essere la conservazione e la sicurezza dei suoi membri. Rinascita, invece, facendo riferimento in particolare alla "psicologia organizzativa" (Spaltro, Romei), aveva assunto il concetto di "scuola come organizzazione" il cui valore prevalente era l'efficacia e l'efficienza. Questo modo di intendere la scuola ha fatto sì che, proprio in nome dell'efficacia, una serie di attività venissero delegate o a gruppi o a singoli in modo tale che la trasparenza delle deleghe (**rigorosamente date** dal Collegio dei docenti) e delle procedure, abbassasse notevolmente il livello del conflitto interno rendendolo fisiologico.

Inoltre, il ritenere le commissioni e i consigli veri e propri gruppi di lavoro su compito ha fatto sì che i docenti si abituassero a considerare importanti i prodotti delle loro riunioni e quindi a mettere in atto procedure autovalutative rispetto ai processi decisionali e di lavoro. Anche l'ingresso su domanda e non per trasferimento dei nuovi docenti sui posti vacanti per turnover in base alle competenze richieste dal posto da occupare ha favorito l'affermarsi di questa cultura organizzativa.

Alla luce di tale impostazione risulta più facile comprendere come sia possibile gestire una situazione in cui i diversi gruppi di lavoro della scuola possano sviluppare ricerche e prospettare modifiche alla struttura in un'interazione funzionale che sfrutta le sinergie e le diverse competenze. Dove la crescita dei singoli coincide con la crescita dell'intero collegio e viceversa.

In questo articolato quadro organizzativo la scuola ha attivato modalità di interazione tra la fase di ricerca-azione e la fase di programmazione didattica operativa che permettono uno scambio continuo tra i due ambiti e quindi una modalità per la ricerca applicata molto vantaggiosa in termini di costi e di efficacia come è sintetizzato nello schema proposto:



## ORGANIZZAZIONE DEGLI INSEGNANTI PER IL PROGETTO DIDATTICO EDUCATIVO DELLA SCUOLA

