

Pubblichiamo un'intervista al prof. Piero Romei, Ordinario di Teoria dell'Organizzazione, autore di numerosi saggi sull'Organizzazione nella scuola e di una ricerca sulla carriera degli insegnanti nel contesto dell'Autonomia, recentemente presentata all'Università di Bologna

INTERVISTA al prof. Piero ROMEI

a cura di Paola Tonna

Professore, nel 2000 il Manifesto dell'Autonomia, oggi questa ricerca sulle nuove esigenze della dimensione professionale docente, sullo sfondo le due Riforme Berlinguer e Moratti, sembrano suggerire che, al di là degli assetti ordinamentali, la vera questione stia nel nuovo “modo di fare scuola” che si inserisce nel quadro più ampio della Riforma della pubblica amministrazione che ha preso l'avvio con la Legge 59 del '97 che intendeva rispondere alle spinte federaliste, presenti nel Paese. Quali sono, a suo avviso, le principali linee portanti di questo disegno complessivo ?

In effetti, da tempo sostengo che la vera, epocale riforma del sistema di istruzione è nel processo di attuazione dell'autonomia che è stata formalmente riconosciuta alle scuole, ma che è ancora lontana dalla traduzione in fatti che incidano concretamente sulla qualità del servizio formativo offerto ai cittadini. Non che l'architettura ordinamentale non sia importante; ma è nelle scuole che il servizio scolastico si realizza, quindi sono le scuole i “pilastri” su cui poggia la struttura del sistema, comunque lo si configuri. E non è la stessa cosa che questi pilastri siano organi di un'unica istituzione, con compiti formalmente di semplice esecuzione di decisioni centrali uguali per tutti – come nella tradizione centralista – oppure siano soggetti dotati di una propria decisionalità sancita a livello costituzionale, e siano diventati essi stessi istituzioni distinte dall'istituzione madre. Alla quale tuttavia continuano ad appartenere; in un rapporto però non più solo di dipendenza, ma anche di confronto dialettico, con spazi che potrebbero essere anche di vera e propria indipendenza

L'autonomia delle scuole non è né un regalo, né un dispetto fatto a nessuna delle componenti del sistema dell'istruzione: semplicemente, è il modo di fare scuola oggi, di fronte alla complessità del mondo, alla sua articolazione, variegazione, dinamicità. Con essa, diventa possibile gestire le due esigenze, antitetiche ma compresenti ed entrambe vitali, di tener conto delle istanze specifiche dei diversi contesti territoriali, e al tempo stesso di “tenere insieme” il sistema complessivo; non più a colpi di norme e direttive unidirezionali, ma dando vita a relazioni bidirezionali. Non pretendendo che il sistema sia tutto uniforme, ma distinguendo le linee strategiche su cui è necessaria l'unitarietà a livello complessivo dalle scelte che non solo è opportuno, ma è anche inevitabile che siano prese a livello locale.

Il problema è che l'autonomia non ha ancora cominciato a “fare cultura”, a incidere significativamente sulle convinzioni, sui comportamenti, sulle prassi, sugli aspetti operativi del servizio scolastico. A ripercorrerne rapidamente l'annosa storia, ci si accorge che essa è stata ritardata fino a che si è potuto, poi è stata introdotta quando ormai la finzione centralistica davvero non reggeva più. Ma è fondato il sospetto che nessuno puntasse su di essa, e fosse determinato a svilupparne le potenzialità. Non il centro, che da subito ha cominciato più o meno consapevolmente a chiudere gli spazi che le norme avevano aperto; non le stesse scuole, impreparate, renitenti, male accompagnate nel percorso di conquista culturale che l'autonomia sempre, in qualunque contesto, comporta. Tanto che oggi l'inciso costituzionale che recita “..., salva l'autonomia delle singole istituzioni scolastiche” dovrebbe essere completato da un punto esclamativo finale, in modo da essere letto come un monito, una esortazione, un accorato appello. Davvero, a guardare che cosa ha di fatto prodotto all'interno e attorno alle scuole,

essa sembra essere stata ridotta ad una sorta di “accidente procedurale”: qualche adempimento, qualche scadenza, qualche sigla diversa o in più, ma ben pochi effetti sulle caratteristiche e sulle modalità di progettazione ed erogazione del servizio.

Il fatto è che nessuno si è preoccupato di sviluppare le implicazioni dell'autonomia sull'assetto e sul funzionamento delle scuole, elaborando modelli interpretativi che indicassero gli aspetti critici e dettassero le priorità sulle quali impostare il processo di innovazione organizzativa connesso con la mutata natura istituzionale, da organo esecutivo ad attore decisionale con una propria identità. Non si è messo in luce che l'autonomia comporta la costruzione di una identità come soggetto unitario; che questo richiede imprescindibilmente lo sviluppo e il consolidamento di prassi di azione collettiva; che l'azione collettiva non si esaurisce nella decisionalità collegiale, ma richiede il coordinamento della messa in opera delle decisioni collegialmente prese; che l'azione collettiva ha bisogno di una struttura organizzativa capace di sostenerla, fatta di gruppi formalizzati e di ruoli di coordinamento intermedio...

Così, by default, si conferma il modello di assetto tradizionale, coerente con la cultura individualistica di sempre, che configura le scuole come spazi attrezzati in cui i singoli insegnanti tendono a recitare monologhi non coordinati in percorsi formativi caratterizzati da una sostanziale organicità progettuale.

Un accenno all'attualità: la vicenda dell'allagamento del liceo “Parini” di Milano, caduta esattamente in uno di questi spazi, sconvolgendone l'attrezzatura, e quella “degli slip firmati e dei jeans a vita bassa” raccontata da Marco Lodoli. In tutti e due i casi le reazioni mostrano tutta la non abitudine degli insegnanti ad affrontare collettivamente – né sistematicamente, né in modo contingente – le questioni piccole e grandi dei processi educativi, ponendosi le domande necessarie: chi sono i ragazzi, cosa pensano, cosa fanno, cosa si aspettano; cosa è importante cercare di insegnare loro, in che modo, con quali approcci, con quali strumenti. Ogni insegnante tende inevitabilmente a tirare avanti facendo da solo come può, ignorando i problemi cui non può dare da solo soluzione, fino a che, ogni tanto, esplodono; e allora è tutto un coro di stupori, recriminazioni, indignazioni, commiserazioni, con la solita divisione tra intransigenti e “buonisti”, lo scambio di accuse tra scuola e famiglia, e l'immancabile scarico delle responsabilità sulla crisi sociale. Tutto vero, o verosimile; ma quei problemi possono trovare risposte plausibili solo da una elaborazione collettiva, che parta da un'analisi non occasionale e si traduca in proposte formative convincenti perché pensate, concordate, e messe in opera in modo visibile, affidabile, riflessivo dagli insegnanti non come singole persone più o meno sensibili, ma come professionisti impegnati nella ricerca continua di una integrazione dei contributi di ciascuno in percorsi che sono progetti della scuola, e non (solo) loro personali moti dell'animo.

In questa situazione, la mia proposta – a partire dal Manifesto dell'autonomia che lei ricordava – consiste appunto in un modello interpretativo dell'autonomia, che indichi le criticità sulle quali cominciare a lavorare per dare alle scuole assetti strutturali e strumenti di gestione dei processi operativi adeguati alle esigenze del loro essere soggetti autonomi, che le mettano in grado di offrire un servizio formativo di una qualità non del tutto casuale, puntando appunto sulla valorizzazione della dimensione individuale collocata all'interno di una azione progettuale collettiva significativamente integrata. Rimando per una descrizione del modello ai miei lavori; in particolare all'ultimo, il volume presentato in occasione del convegno del 25 ottobre scorso a Bologna. In esso si cerca di dare un contributo al lento procedere del dibattito sulle questioni della politica di gestione del personale docente; non solo formulando ipotesi molto concrete circa la formazione, la valutazione, il percorso di carriera, ma precisando che un percorso, anche di carriera, racciato non in astratto ma in relazione ad un territorio. In questo caso, il territorio è la scuola autonoma, rappresentata nei suoi snodi strutturali e funzionali; e gli strumenti di gestione del personale docente servono non solo a dare soddisfazione ai loro legittimi diritti ed interessi, ma anche a far funzionare le scuole, in modo che offrano ai cittadini il servizio di qualità che si aspettano dalle istituzioni scolastiche.

Dal suo punto di vista, come dovrebbe cambiare nella scuola, l'organizzazione di tutti quegli aspetti: momenti di progettazione, decisionali, di attuazione e monitoraggio, che devono portare al raggiungimento degli obiettivi istituzionali delle scuole autonome come organizzazioni di servizio pubblico ?

Il punto principale consiste nel dotare le scuole di assetti strutturali e di strumenti di gestione dei processi adeguati. L'articolazione in dettaglio del disegno, così come il grado di analiticità o anche di prescrittività sono ovviamente legati alle caratteristiche delle singole situazioni, ma quello che conta è la formalizzazione: cioè l'idea di costruire ruoli, strutture, procedure non per sé o per i propri "amici", ma per la scuola. Che servano come base della sua identità istituzionale, che consentano ad essa di durare nel tempo al di là della presenza fisica dei singoli insegnanti, che funzionino come mezzo di socializzazione e come veicolo di apprendimento organizzativo attraverso la capitalizzazione e la comunicabilità delle esperienze che si vanno via via facendo.

Da quello che ha potuto constatare, qual è il livello di percezione e di maturazione, da parte non solo degli insegnanti ma anche dei rappresentanti degli interessi collettivi in gioco e della società civile, del modello interpretativo dell'autonomia intesa come responsabilità decisionale e progettuale e che si sostanzia soprattutto nei concetti, da Lei individuati, di identità, propositività, riconoscibilità e apertura interistituzionale dell'istituzione scolastica ?

A me risulta ancora oggi un insufficiente livello di elaborazione del concetto a livello individuale, e pressoché nullo a livello collettivo. Porre a bruciapelo a qualsiasi insegnante – ma anche capo d'istituto – la domanda: cos'è per lei l'autonomia? sarebbe un esercizio sadico in grado di ottenere silenzi o risposte incerte, e di rivelare così lo scarso peso attribuito generalmente al tema da parte del personale scolastico. Che così perde l'occasione di riappropriarsi del proprio mestiere, di proporre un'idea di scuola che sia frutto di una ridefinizione del suo campo d'azione, delle priorità formative su cui vale la pena di concentrarsi, di una collocazione più definita all'interno della rete di relazioni tra istituzionali in senso lato formative. Idea che può scaturire solo da un processo di elaborazione collettivo non fatto una volta per tutte, ma che si sviluppa sistematicamente all'interno delle scuole, nei momenti strutturati previsti dall'articolazione del disegno organizzativo di ciascuna unità scolastica. Il bello è che la proposta esplicita di un modello interpretativo e progettuale come quello imperniato su quei quattro connotati essenziali trova di solito reazioni positive da parte degli insegnanti, che ne sono incuriositi e stimolati. Il che vuol dire che la partita non è ancora persa. A patto che ci sia davvero una volontà di giocarla. E questa le scuole, nel loro interesse, dovrebbero averla.

Se non si può contare troppo su una intenzionalità in questo senso dall'alto, e dal centro, si può immaginare un processo dal basso. Che coinvolga anche i "nuovi centri", cioè gli enti di governo locale: se sono davvero interessati a dar vita a programmi di attività che traducano in azioni le loro vecchie e nuove competenze in materia di istruzione e formazione, non possono prescindere da scuole capaci di essere interlocutori protagonisti di un confronto dialetticamente costruttivo. Potrebbe venire da loro uno stimolo potente a rivitalizzare l'autonomia, e il suo processo di attuazione.

Dei vari settori della pubblica amministrazione, Sanità, Università etc. solo la Scuola sembra essere irrimediabile anche perché è sempre storicamente stata terreno fertile di scontro, originato anche dall'assunto che tutti, per il solo fatto di averla frequentata, hanno voce in capitolo. Quale potrebbe essere, a suo avviso oggi, un percorso virtuoso praticabile per la realizzazione concreta di una nuova organizzazione del lavoro professionale che preveda per gli insegnanti articolazioni della funzione con un annesso sviluppo di carriera ?

Anche a questo proposito sono costretto a rinviare ai miei lavori, e in particolare all'ultimo citato in precedenza: il ragionamento sarebbe davvero troppo lungo. Posso però almeno indicare alcuni passaggi indispensabili:

- a. una definizione sufficientemente precisa della nozione di "prodotto" della scuola, identificato come il servizio offerto alla fruizione degli studenti, da utilizzare come criterio ordinatore per la costruzione di un'organizzazione scolastica capace di progettarlo ed erogarlo. Se non è chiaro qual è il prodotto, non è possibile parlare di organizzazione;*
- b. la definizione di un profilo professionale che indichi le competenze – conoscenze ed abilità – che un insegnante deve saper padroneggiare per poter fare il suo mestiere in*

modo affidabile, e utile al servizio formativo complessivamente realizzato dalla scuola in cui lavora. La proposta che avanzo distingue competenze contenutistiche (disciplinari e non disciplinari) e competenze strumentali (psicopedagogiche, tecnologiche, giuridiche, organizzative). Si tratta di articularle in dettaglio da parte di esperti, e di costruire percorsi di formazione pre e in servizio adeguati e congruenti;

- c. l'elaborazione del concetto di valutazione, per dissiparne la carica di minaccia, riportandolo ad una dimensione di fisiologica normalità. Il che non significa banalizzarlo, ma metterne a fuoco la problematicità evitando che faccia velo sulla importanza che riveste non solo come imprescindibile strumento di gestione del personale scolastico, ma anche come momento del percorso di crescita personale, oltre che professionale;*
- d. in particolare, la definizione del merito come oggetto di valutazione, inteso come capacità dimostrata e verificata di contribuire alle decisioni collettive, e di rispettarne i contenuti prescrittivi con comportamenti individuali conseguenti in fase di messa in opera. Il rispetto di decisioni codecise diventa così il criterio base di una valutazione del merito che si può tranquillamente definire democraticamente regolata a tutti gli effetti;*
- e. il percorso di carriera, infine, dovrebbe essere aperto a tutti, e non a numero chiuso; dovrebbe essere all'interno della funzione docente, e non obbligare per forza chi non vorrebbe a cambiare mestiere – diventando ad esempio, come finora, ispettore capo d'istituto.*

L'unicità della funzione docente è il vessillo che viene opposto all'ipotesi di articolazioni funzionali della carriera docente contestualmente al tabù della gerarchia, fantasma diffuso in una categoria che ha interiorizzato l'omogeneità di un modello impiegatizio, rinunciando così alla propria valorizzazione professionale. Le chiedo di spendere, se crede, alcune parole per dissipare le nebbie di questa visione che aleggia nell'inconscio di molti.

Come ho detto, la carriera secondo me va fatta all'interno della funzione docente. Vanno benissimo le tre fasce di cui si parla in varie ipotesi; il problema, dicevo, sta nei criteri e nei modi della valutazione. Ciò non toglie che l'attività di una scuola sia variegata e complessa, per cui si rende necessario – come in tutte le attività umane: perché nella scuola si tende sempre a dimenticarselo? – articularla in diversi segmenti (identificabili con i profili formativi, intermedi o finali, cui sono finalizzati) da attribuire ad altrettante unità organizzative formalizzate costituite da gruppi di insegnanti e da dotazioni di risorse di varia natura, incaricate ciascuna della progettazione e realizzazione della attività relative ad uno specifico segmento. Se l'azione collettiva non si esaurisce solo nella decisione collegiale, ma prevede anche (come è logico dappertutto, ma non nella scuola) una fase di messa in opera, allora è necessario predisporre meccanismi di coordinamento in itinere, per assicurare l'integrazione dei singoli contributi. Il meccanismo più adatto è dato da ruoli di coordinatore, cui spetta di richiamare i componenti del gruppo formalizzato al rispetto delle regole codecise. Non va considerato, a mio avviso, un gradino della progressione di carriera, ma una funzione diversa da quella docente in senso stretto che chi è interessato, e possiede requisiti esplicitamente definiti, può candidarsi a svolgere, verosimilmente a tempo determinato. Una sorta di "funzione aggiuntiva", ma integrata in un modello di assetto strutturale organico e finalizzata alla gestione delle diverse articolazioni dell'azione collettiva.

E' comunque il caso di precisare che si tratta di un ruolo che non corrisponde alla formula consolante del primus inter pares, ma è caratterizzato da asimmetria rispetto agli altri. L'autorità gli deriva non da una norma burocratica o da una imposizione, ma dal fatto che rappresenta l'unitarietà del compito del gruppo, e ne è promotore e custode dell'attuazione. Anche in questo caso, si tratta di ragionare sulle esigenze funzionali cui dare risposte organizzative, prima di eccitare gli animi agitando fantasmi minacciosi come quello della gerarchia burocratica, che resta in ogni caso logicamente (prima ancora che idealmente) improponibile in un contesto operativo complesso, come quello della scuola.

Bologna, Novembre 2004