

I docenti e i quadri di riferimento per le competenze: è possibile conciliare lo sviluppo della professione e la tutela dei docenti?

di Olivier Maulini*

Il mestiere di docente si trova più che mai in una situazione paradossale: mentre le attese sociali nei confronti dell'educazione diventano più alte, i professionisti sembrano avere meno autorevolezza. Essi devono rendere conto, essere valutati, provare le loro competenze, legittimare le loro azioni di fronte ai loro interlocutori oppure di fronte a studi svolti da ricercatori o a istanze di accreditamento, lontani dal territorio. Molti si sentono messi in discussione, ovvero sminuiti (Cavalli 2000), all'esterno ma anche all'interno della scuola, quando per esempio essa impone dei quadri di riferimento per le competenze o delle procedure volte ad assicurare la qualità, vissuti come un misconoscimento piuttosto che come un riconoscimento.

Passi ancora la diffidenza dei genitori, ma perché anche quella dell'istituzione? Si accorda talmente poca fiducia ai docenti che si vuole descrivere, prescrivere, valutare, controllare i loro gesti, oppure il loro pensiero? Si vuole fare di loro dei Supermen onnipotenti, capaci di prevenire o di risolvere tutti i problemi? O ci si esaurisce, al contrario, a parafrasare la loro pratica, a complicare con la parola ciò che avviene da sé con l'azione? È tutto una questione di equilibrio. Come conciliare tutela delle persone e sviluppo della professione, motivazione dei docenti e progresso dell'istituzione, coerenza delle pratiche e libertà di opinione? Per prima cosa non bisogna contentarsi di belle parole: non si decreta la formula magica; essa piuttosto si negozia, evolve in modo più o meno chiaro, poiché non si tratta tanto di negare questi fatti quanto piuttosto di metterli in discussione. Vediamo dunque nell'ordine:

1. Tra ordine burocratico e management basati sulle performance, quali sono gli scenari possibili – talvolta antagonisti – per il corpo docente.
2. Come l'opzione qualificante cerca di uscire dall'opposizione apparente tra tecnocrazia e deregolazione.
3. Gli sviluppi che una tale scelta implica dal punto di vista delle competenze che la professione può sviluppare, controllare e rivendicare. Quali sono dunque le precauzioni da prendere affinché l'inferno (o un lungo purgatorio...) non sia lastricato di buone intenzioni.

Burocrazia e management: due rischi di proletarizzazione

Lo studio dei mestieri e delle professioni mostra che la scuola non è l'unica al mondo. Dall'agricoltura alla gestione finanziaria, dall'edilizia alle cure mediche, i domini di attività e le categorie professionali evolvono, guadagnano o perdono importanza, potere, credito, autonomia, ecc.

Spesso si mettono in contrapposizione due tendenze: una alla *proletarizzazione*, dove il lavoro viene sempre più determinato dall'esterno, con delle regole, delle norme, delle procedure, degli algoritmi, delle macchine, dei robot ideati da esperti; un'altra alla *professionalizzazione*, dove l'esperto è il lavoratore stesso che immagina delle risposte adeguate a dei problemi complessi e sempre singolari, attraverso dei saperi e una deontologia definiti e sviluppati collettivamente. Si avrebbero dunque due orizzonti simmetrici e alla fine questa scelta: o un mestiere si organizza per guadagnare in autonomia, ma anche in responsabilità e in obbligo di auto-controllarsi; o rinuncia a queste esigenze e accetta di essere determinato e sorvegliato da altri, e dunque

di proletarizzarsi. Sono per l'appunto due i rischi esistenti, fatto che rende più complesso il problema e la sua soluzione.

Il primo di questi rischi si chiama *burocratizzazione*. Nella scuola è conosciuto perché siamo in gran parte gli eredi di questa forma di regolazione: il trattamento degli allievi vuole essere sia giusto sia equo perché si rifà a delle regole oggettive che si impongono a tutti i docenti, che vengono decretate da un'amministrazione centrale, che sono pensate meglio e che sono meno parziali di quelle di un terreno predisposto ai compromessi. I vantaggi di questo sistema sono conosciuti, ma si sa anche che dei docenti si sono battuti e si battono tuttora per guadagnare in autonomia, per tenere conto dei bisogni locali, per formare gli allievi interagendo con loro piuttosto che obbligandoli a seguire un programma e dei metodi rigidi che impediscono – con un eccesso di regole – di regolare le cose in modo intelligente.

I piani di formazione per cicli, i libri di testo modulabili o i progetti di sede sono anche nati su iniziativa di docenti: hanno aumentato il loro margine di manovra, il loro campo di competenza e dunque il loro diritto di rivendicare il riconoscimento simbolico e materiale dei loro meriti. Ma quando c'è maggiore libertà, si può rimpiangere il tempo in cui i docenti della Repubblica venivano protetti dai "capricci" del loro ambiente.

Ed è qui che finisce il primo rischio e inizia il secondo. Il rifiuto delle rigidità burocratiche sfocia spesso in una logica manageriale che inverte tutto il ragionamento. Non è più la *règle* che fa la performance e l'equità, ma la *dérégulation*. Non sono più le procedure che governano il lavoro, ma la qualità del prodotto e il suo successo presso la clientela. Ha meno importanza quello che si immette nel sistema (gli input) di quello che ne esce (gli output) e del modo con il quale si motivano ormai i lavoratori a migliorare: remunerando la loro efficacia e la loro creatività piuttosto che l'applicazione meticolosa di prescrizioni inadatte. Il problema, si sa, è che abusare di un tale rimedio può rendere ammalati a sua volta. Se il successo è l'unico criterio di soddisfazione, esso mette continuamente tutti in competizione, cosa che può generare egoismo, opportunismo, sofferenza, non-senso, speculazioni e bruschi cedimenti. Il paradosso dell'eccesso di libertà è che questo giova a una élite di vincenti mentre pesa sulla massa dei perdenti, quella degli allievi messi da parte, ma anche dei loro docenti strumentalizzati: a cosa serve abbandonare i condizionamenti burocratici, se è per cadere sotto quelli di un management liberalizzato, mondializzato, del consumatorismo culturale, di una mercificazione dei saperi e dei rapporti di lavoro nella scuola?

C'era dunque un continuum binario: *proletarizzazione* contro *professionalizzazione*. Ma ecco due derive possibili: una per eccesso (burocrazia), l'altra per mancanza (management) di normalizzazione. Si può fare l'ipotesi che le due tendenze si oppongano su tutto, si neutralizzino quindi tra di loro, e facciamo dunque una causa comune contro le velleità di sviluppo. Non bisognerebbe cambiare niente, o soltanto quello che serve per garantire l'equilibrio tra l'ordine ereditato e il lasciar fare. Siccome c'è il rischio – per i docenti – di essere limitati nelle direttive o al contrario espo-

sti alle esigenze di un mercato, non si modifichi nulla per paura di vedere la scuola immediatamente sanzionata. Per esempio: non si redigano dei quadri di riferimento per le competenze, potrebbero diventare un *cahier de charges* vincolante e/o il mezzo per costringere ogni docente ad entrare in concorrenza con i colleghi. Potrebbero anche implicare forzatamente il lavoro di squadra e un rapporto critico nei confronti dei metodi pedagogici... ciò che sarebbe il contrario del mercato libero e una sottomissione, e che mostra che forse bisogna disegnare non due, non tre, ma ben quattro orizzonti.

Doppio controllo del lavoro e risoluzione dall'alto

Ripartiamo dai due rischi: la burocrazia si caratterizza tramite delle regole vincolanti e il controllo interno della conformità/adequazione dei gesti di ogni lavoratore (tramite macchine e/o persone incaricate dell'ispezione); il management non accorda questa fiducia agli uffici di studio e

Foto TiPress/C.R.



all'amministrazione, e cerca la performance attraverso il controllo esterno dei risultati del lavoro; poco importano le procedure fin quando si ottiene ciò a cui si mira. C'è sì un'opposizione di paradigmi, ma questa porta su due piuttosto che su una sola dimensione. Poiché se il *liberalismo deregolamenta*, la burocrazia non si limita a regolare: essa regola. Questo è diverso. Regolare significa formulare in anticipo ciò che bisognerà fare per lavorare bene. Significa emanare delle regole, delle norme, una prassi da seguire che forse non porterà sempre alla riuscita, ma che protegge il lavoratore fintanto che egli agisce conformemente ai regolamenti. Si può controllare a posteriori, confrontando il plusvalore che producono due docenti, due sedi scolastiche o due sistemi scolastici: anche ciò è una regolazione, e abusarne può provocare una dequalificazione, ma è di fatto un altro modo di aggiustamento/adattamento. In totale, può esserci presenza o assenza dei due livelli di controllo. E se due logiche come queste possono essere presenti o assenti, ne risultano ben quattro combinazioni.

Rappresentiamo le cose con l'aiuto di due assi ortogonali (cfr. figura a pag. 8). Sulle ascisse, la regolazione attraverso gli *input* (leggi, programmi, metodi, manuali, diplomi e salari dei docenti, ecc.): in un estremo essa è assente, nell'altro, è presente; tra i due, è più o meno operante. Sulle ordinate, la regolazione attraverso gli *output* (risultato degli allievi, soddisfazione dei genitori, graduatorie dei paesi e degli istituti, ecc.): anch'essa alcune volte si manifesta, altre no, e può soprattutto variare in modo continuo entro i valori -1 e +1. L'incrocio dei due assi disegna quattro quadranti dove noi ritroviamo gli ideali-tipo evocati fin qui, ma dove emerge anche un modo diverso di pensare: dapprima per la loro combinazione, in seguito per la loro evoluzione.

- Il *modello burocratico* (quadrante iv) regola mediante ciò che entra nel sistema piuttosto che attraverso ciò che ne esce. Si caratterizza per le procedure formali, impersonali, identiche per tutti e dalle quali si presume debba scaturire un'azione collettiva appropriata. Il controllo è principalmente interno: garantisce che il lavoro reale sia conforme al lavoro prescritto. In casi estremi finisce per controllare, non tanto per migliorare l'attività quanto per controllare tout court (si pensi, a questo proposito, a Kafka).
- Il *modello manageriale* (quadrante ii) si situa nel quadrante opposto. Orizzontalmente esso deregolamenta ciò che era regolamentato: è più importante agire in modo da soddisfare il cliente e battere la concorrenza, piuttosto che applicare correttamente le regole. Viene valorizzato il successo, non l'ortodossia. Il controllo non scompare, ma cresce sull'asse verticale. Diventa esterno, misura i risultati nonché lo scarto rispetto agli obiettivi, tradone delle conclusioni ai fini della normalizzazione. Se delle pratiche sono giudicate efficaci, le si impone o le si incoraggia con degli incentivi. Altrimenti, esse vengono penalizzate, si chiede il loro abbandono oppure si licenziano gli impiegati dichiarati incompetenti. Nei casi estremi, l'ossessione per il rendimento prende il posto della ragione (si pensi al film "Tempi Moderni").

I docenti e i quadri di riferimento per le competenze: è possibile conciliare lo sviluppo della professione e la tutela dei docenti?

L'evoluzione del mestiere del docente: quattro modelli

Regolazione attraverso gli output		
Manageriale Performance e controllo esterno ii	Professionale Deliberazione e controllo misto i	
iii		Regolazione attraverso gli input
Eroico Ispirazione e autocontrollo	Burocratico Procedure e controllo interno iv	

Supponiamo adesso che si sopprima d'un solo colpo qualsiasi controllo interno e qualsiasi controllo esterno. Ammettiamo che possiamo tutti sognare di un tale mondo, soprattutto quando siamo potenzialmente dalla parte dei controllati... Per evitare di limitare le iniziative dei docenti, si accorda loro una "libertà pedagogica", richiedendo competenza e integrità professionali. E, per proteggerli dall'ansia e dal mercantilismo diffusi, si rinuncia all'idea di quantificare i saperi appresi dai loro allievi e la parte di questi saperi risultante dal lavoro dei docenti. Poco importano gli *input*, poco importano gli *output*, tutto è regolare dal momento che il maestro è tenuto a sapere che cosa è bene per i suoi allievi (si può mettere in dubbio la sua scienza?) e a prendere le giuste decisioni in base alle contingenze (si può dubitare della sua coscienza?). Chiamo questo modello *eroico* (quadrante iii), perché si incarna nella figura del maestro carismatico che fa – solo contro tutti (contro la gerarchia, contro gli allievi, contro i genitori, contro la società, contro la ricerca, contro i suoi colleghi, ecc.) – ciò che è bene, seguendo più l'ispirazione che le norme, non avendo bisogno di nessun controllo poiché si controlla da sé, ignorando le tradizioni e le innovazioni. Non cito esempi perché la letteratura e il cinema romantico hanno trattato in abbondanza tale figura – l'ossimoro – del superuomo ordinario.

Questa figura è poco tematizzata nella ricerca in educazione, forse perché nega qualsiasi interesse pratico ai saperi pedagogici. È importante notare che l'assenza di mercantilismo (management) e di conformismo (burocrazia) erige il maestro eroico ad una specie di artista dell'insegnamento: ben troppo occupato a dare luogo a un happening permanente per preoccuparsi di cose talmente banali come la ricerca di ciò che è comodo o il rispetto delle convenienze. Questo artista – anche e soprattutto se è mal pagato – non è un proletario. Che egli venda o no i suoi quadri, è dalla sua libertà di creare – di non essere condizionato – che trae il



Foto TiPress/F.A.

suo orgoglio. Questa figura del terzo tipo è importante, perché coloro che sono rimasti delusi dalla burocrazia, dal management e dalle loro contraddizioni hanno spesso la nostalgia di un'età dell'oro in cui i docenti avrebbero insegnato in un mondo privo di ostacoli, senza che a nessuno venisse l'idea di sorvegliarli. Che questa età dell'oro sia esistita veramente o no è oggetto di dibattiti ricorrenti, ma la questione non è questa: il problema è piuttosto sapere se si può sfuggire al doppio controllo proveniente dal basso o dall'alto. Dal basso, vale a dire sognando un maestro onnipotente, che definisce ed esamina da solo la validità del suo lavoro. Dall'alto, vale a dire attribuendo a ogni controllo il compito di moderare gli altri, facendo dunque in modo che le norme del lavoro verifichino i loro effetti e gli effetti del lavoro verifichino le sue norme. In questo *modello professionale* (quadrante i), non si sceglie più tra *input* e *output*: si stabilisce che i due *di fatto* sono presenti; anche per un medico sarebbe irragionevole reinventare la medicina per conto suo oppure prescrivere dei trattamenti standardizzati a pazienti con mali differenti: perché i docenti dovrebbero scegliere tra la presa a carico dei bisogni dei loro allievi e i saperi accumulati dai loro predecessori? Le due cose possono combinarsi e potenziarsi a vicenda.

Il quadro di riferimento: un riferimento per e attraverso i professionisti

Ecco un'ulteriore complicazione: la scuola deve senza dubbio prendersi cura di tutti coloro che vi lavorano: di quelli che insegnano e di quelli che imparano. Come sostenere il lavoro dei docenti per far sì che esso sostenga a sua volta quello degli allievi? Le procedure burocratiche proteggono i funzionari, ma nell'era della pedagogia differenziata "svolgere il programma" e "fare il proprio lavoro" non sono equivalenti. La valutazione dell'effetto-docente, dell'effetto-istituto o dell'effetto-sistema può apportare degli elementi esterni di apprezzamento, ma come "ménager en manager" (gestire con il management) se le cifre non si riferiscono a dei valori condivisi all'interno dell'istituzione? È per non dover scegliere tra un "impossibile obbligo di risultati" e uno "sterile obbligo di procedura" che Perrenoud (1996) propone di sostituirli con quello che lui chiama l'"obbligo di competenza". La competenza non assicura il successo, ma lotta contro l'insuccesso. Essa non si riduce alle regole, ma interroga le norme. Pone una cosa – agire con correttezza – di fronte all'altra – definire la giustizia. Ed è camminando su queste due gambe che si sviluppano le professioni: quella di un corpus di saperi condivisi che permette di giudicare ciò che produce *effettivamente* taluno o talaltro modo di lavorare; quella di un codice di deontologia che ricollega ogni effetto rilevato ad un'etica, fissando collettivamente ciò che bisogna o meno *valorizzare*.

Per Lessard (2009, pp. 135 ss.) il mestiere di docente potrà svilupparsi in modo duraturo soltanto a condizione di professionalizzarsi, e una professione non sceglie tra un ideale – per quanto sia eroico – e la relativa messa alla prova dei fatti: essa combina le due cose in un quadro di riferimento per le competenze fondato sia da una parte sul lavoro reale e il lavoro prescritto, sia dall'altra su quello che la pratica può e su ciò che da essa ci si aspetta tenuto conto di tale realtà. Un quadro di riferimento di questo genere non deve essere né troppo vago, per non lasciare che ogni persona si affidi solo alla sua genialità (controllo esterno, management tramite gli *output*), né troppo dettagliato, per non intralciare le sue iniziative e la sua comprensione delle situazioni (controllo interno, *input* burocratici). Lessard determina quattro caratteristiche di un tale strumento, che qui di seguito vengono brevemente commentate:

1. Il quadro di riferimento presenta un'architettura esplicita della professionalità docente. Ha il doppio merito di fissare un quadro dal quale nessuno deve allontanarsi, ma che si può anche – proprio perché è stato redatto – discutere.
2. Formula le competenze fondamentali del mestiere tenendo conto degli *insiemi di situazioni* che un professionista può incontrare. Queste situazioni non devono essere né troppo generali, né troppo puntuali se si vogliono preparare veramente i docenti.
3. Il quadro di riferimento richiede un'analisi dello scollamento tra lavoro reale e lavoro prescritto lungo il percorso della formazione iniziale e continua dei docenti. Quest'analisi può soltanto avere luogo se le norme vengono discusse e se gli effetti del lavoro vengono valutati.
4. Tutto questo processo postula dunque l'esistenza di sa-

peri professionali da stabilire, da conservare e da rinnovare collettivamente. Questi saperi sono a metà strada tra le esperienze del territorio e la ricerca scientifica, dove si stimolano reciprocamente.

Non è facile mantenere l'equilibrio, poiché ogni quadro di riferimento può molto velocemente diventare quello che dovrebbe *a priori* evitare: lo strumento di una regolazione tecnocratica dove il docente non deve fare altro che eseguire dei comportamenti standardizzati (le "buone pratiche"); o l'alibi di un'istituzione che respingerà ogni richiesta di inquadramento normativo con la motivazione che un professionista degno di questo nome può fare a meno della supervisione da parte di un potere onnipotente (l'"autonomia professionale").

Il problema dell'inizio non è stato risolto, ma almeno è stato posto in modo franco e permette di individuare i doppi discorsi, in cima come in fondo all'organigramma. È molto ambizioso? Sì, certamente. È inutile? Spero di avere mostrato di no. Se i professionisti dell'educazione – docenti, quadri, ricercatori, formatori – non definiscono *tra di loro* ciò che è e ciò che deve diventare il loro lavoro, questo verrà definito *dall'esterno*, da un potere politico e/o economico di cui possono non interessarsi, ma che in compenso si interesserà a loro. Forse li tratterà male. Forse li coccolerà. Ma come potrebbe emanciparli senza il loro coinvolgimento? Per concludere credo che non si debba tanto preoccuparsi o rallegrarsi dell'apparizione di quadri di riferimento, ma occorra piuttosto chiedersi *chi* li redige, li valida, se ne serve, e per *quali* usi in verità. Più si individualizza ogni operazione, meno si coinvolgeranno tutti i professionisti della scuola, docenti e ricercatori compresi, più il carico della competenza peserà sulle singole persone, e più si rischierà di alimentare due miti simmetrici: da una parte quello del docente onnipotente e dall'altra quello del suo isolamento necessario. Ho provato a mostrare che una via d'uscita interessante si trova piuttosto verso l'alto: in un uso ponderato, regolare, sdrammatizzato, di strumenti che devono servire a riunire gli insegnanti così come a proteggerli in quanto persone, a rinforzare la loro professione così come a incitarli a interrogarsi, senza vergogna né compiacenza, sui risultati della loro azione. Come minimo bisognerebbe senz'altro coinvolgere i docenti nella costruzione di quello che si vuole fare per il loro bene. Ma questa è un'altra storia.

(Testo tradotto e rielaborato da Brigitte Jörimann Vancheri)

Bibliografia

- Cavalli, A. (2000). *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Lessard, C. (2009). Le référentiel de compétences, un levier de la professionnalisation de la formation ou un effet de langage? In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Ed.). *L'Université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* (pp. 127-144). Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (1996). L'évaluation des enseignants: entre une impossible obligation de résultats et une stérile obligation de procédure. *Éducateur*, 10, 24-30.

* Docente presso l'Università di Ginevra, Facoltà di psicologia e di scienze dell'educazione