

Professionalità studi

*Trimestrale on-line di studi su
formazione, lavoro, transizioni occupazionali*

In questo numero

- *formazione iniziale dei docenti*
- *professionalità docente tra nuovi paradigmi e funzioni*
- *carriera dei docenti, una prospettiva giuslavoristica*
- *apprendistato e imprenditorialità*
- *fondi interprofessionali per la formazione continua*

N. 3 luglio-agosto-settembre 2022
N. 4 ottobre-novembre-dicembre 2022

PROFESSIONALITÀ STUDI

Rivista trimestrale, edita da STUDIUM in collaborazione con ADAPT University Press, per l'analisi e lo studio delle transizioni occupazionali nella nuova geografia del lavoro. Contatto: professionalitastudi@edizionistudium.it

DIREZIONE

Giuseppe Bertagna, Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università di Bergamo;
Roberto Rizza, Ordinario di Sociologia dei processi economici e del lavoro, Università di Bologna;
Giuseppe Scaratti, Ordinario di Psicologia del lavoro, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano;
Michele Tiraboschi, Ordinario di Diritto del lavoro, Università di Modena e Reggio Emilia.

CONSIGLIO SCIENTIFICO DI REFERAGGIO

Anna Alaimo, Ordinario di Diritto del lavoro, Università di Catania; **Giuditta Alessandrini**, Ordinario di Pedagogia Sociale e del Lavoro, Università degli studi di Roma Tre; **Henar Álvarez Cuesta**, Profesora Titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de León (*España*); **Marco Azzalini**, Associato di Diritto Privato, Università di Bergamo; **Gabriele Ballarino**, Ordinario di Sociologia del lavoro, Università di Milano; **Elisabetta Bani**, Associato di Diritto dell'Economia, Università di Bergamo; **Alessandro Bellavista**, Ordinario di Diritto del lavoro, Università di Palermo; **Paula Benevene**, Professore Associato Psicologia del lavoro e delle organizzazioni, Lumsa, Roma; **Vanna Boffo**, Associato di Pedagogia generale e sociale, Università di Firenze; **Marina Brolo**, Ordinario di diritto del lavoro, Università di Udine; **Guido Canavesi**, Associato di Diritto del lavoro, Università di Macerata; **Silvia Ciucciiovino**, Ordinario Diritto del lavoro, Università Roma Tre; **Anna Michelina Cortese**, Associato di Sociologia del Lavoro, Università di Catania; **Madia D'Onghia**, Ordinario di Diritto del lavoro, Università di Foggia; **Loretta Fabbri**, Ordinario di Didattica e metodologia dei processi educativi e formativi, Università di Siena; **Monica Fedeli**, Associato di Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Padova; **Paolo Federighi**, Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università di Firenze; **Valeria Fili**, Ordinario di Diritto del lavoro, Università di Udine; **Rodrigo Garcia Schwarz**, Profesor Doctor del Postgrado en Derechos Fundamentales de la Universidad del Oeste de Santa Catarina (*Brasil*); **Jordi García Viña**, Catedrático de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de Barcelona (*España*); **José Luis Gil y Gil**, Catedrático de Derecho del Trabajo, Universidad de Alcalá, Madrid (*España*); **Teresa Grange**, Ordinario di Pedagogia Sperimentale, Università della Valle d'Aosta; **Lidia Greco**, Associato di Sociologia del Lavoro, Università di Bari; **Djamil Tony Kahale Carrillo**, Profesor Titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad Politécnica de Cartagena (*España*); **Alessandra La Marca**, Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Palermo; **Antonio Loffredo**, Associato Diritto del lavoro, Università di Siena; **Isabella Loiodice**, Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università di Foggia; **Nicole Maggi Germain**, Maître de conférences HDR en Droit privé (Droit social), Université Paris 1, Panthéon-Sorbonne (*France*); **Patrizia Magnoler**, Ricercatrice a tempo indeterminato di Didattica e pedagogia speciale, Università di Macerata; **Claudio Melacarne**, Associato di Pedagogia generale e sociale, Università di Siena; **Lourdes Mella Méndez**, Profesora Titular de Derecho del Trabajo, Universidad de Santiago de Compostela (*España*); **Viviana Molaschi**, Associato di Diritto Amministrativo, Università di Bergamo; **Massimiliano Monaci**, Ordinario di Sociologia generale, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano; **Eleonora G. Peliza**, Profesora Adjunta Regular por concurso, Cátedra de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de Morón, Buenos Aires (*Argentina*); **Rodrigo Ignacio Palomo Vélez**, Profesor de Derecho del Trabajo, Universidad de Talca (*Chile*); **Luca Paltrinieri**, Maître de conférences en Philosophie politique, Université de Rennes (*France*); **Paolo Pascucci**, Ordinario di Diritto del lavoro, Università di Urbino Carlo Bo; **Flavio Vincenzo Ponte**, Ricercatore di Diritto del lavoro, Università della Calabria; **Rocco Postiglione**, Ricercatore di Pedagogia generale e sociale, Università di Roma Tre; **Juan Ramón Rivera Sánchez**, Catedrático de Escuela Universitaria de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de Alicante (*España*); **Giuliana Sandrone**, Straordinario di Pedagogia generale e sociale, Università di Bergamo; **Pier Giuseppe Rossi**, Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Macerata; **Alfredo Sánchez-Castañeda**, Coordinador del Área de Derecho Social, Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (*México*); **Annalisa Sannino**, Professor, Faculty of Education and Culture, Tampere University, Finland; **Francesco Seghezzi**, Presidente Fondazione ADAPT; **Maurizio Sibilio**, Ordinario di Didattica generale e Pedagogia speciale, Università di Salerno; **Esperanza Macarena Sierra Benítez**, Profesora Contratada Doctora Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de Sevilla (*España*); **Nancy Sirvent Hernández**, Catedrática de Escuela Universitaria de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de Alicante (*España*); **Lorenzo Speranza**, Ordinario di Sociologia del Lavoro, Università di Brescia; **Maura Striano**, Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università Federico II di Napoli; **Lucia Valente**, Ordinario Diritto del lavoro, Università La Sapienza Roma; **Sabine Vanhulle**, Professeure ordinaire, Rapports théorie-pratique en formation, alternance et didactique des savoirs professionnels, Université de Genève (*Suisse*); **Antonio Varesi**, Ordinario di Diritto del lavoro, Università Cattolica del Sacro Cuore; **Luca Vecchio**, Associato di Psicologia del lavoro e delle organizzazioni, Università degli Studi di Milano-Bicocca; **Maria Giovanna Vicarelli**, Ordinario di Sociologia del lavoro, Università Politecnica delle Marche; **Giuseppe Zanniello**, Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Palermo.

REDAZIONE

Lilli Viviana Casano (redattore capo); **Paolo Bertuletti**; **Emanuele Dagnino**; **Giorgio Impellizzieri**; **Stefania Negri**; **Elena Prodi**; **Lavinia Serrani** (area internazionale); **Silvia Spattini**; **Tomaso Tiraboschi**; **Paolo Tomassetti**.

ADAPT – Centro Studi Internazionali e Comparati DEAL (Diritto Economia Ambiente Lavoro) del Dipartimento di Economia Marco Biagi – Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Viale Berengario, 51 – 41100 Modena (Italy)
– Tel. +39 059 2056742; Fax +39 059 2056043. Indirizzo e-mail: aup@adapt.it

Dichiarazione di pubblicazione etica e lotta alla negligenza editoriale

La Direzione e la Redazione della Rivista *Professionalità Studi* assumono l'impegno nei confronti della comunità scientifica di garantire i più alti standard etici in campo editoriale e di adottare tutte le possibili misure per lottare contro ogni forma di negligenza. La pubblicazione prende a riferimento il codice di condotta e buone prassi che il Comitato per l'etica nelle pubblicazioni (COPE) stabilisce per gli editori di riviste scientifiche.

Nel rispetto di tali buone prassi, gli articoli sono referati in doppio cieco da membri di un comitato scientifico di referaggio di alto livello tenendo conto di criteri basati sulla rilevanza scientifica, sulla originalità, sulla chiarezza e sulla pertinenza dell'articolo presentato. Sono garantiti l'anonimato dei revisori e degli autori, così come la totale riservatezza del processo di valutazione, del contenuto valutato, del rapporto consegnato dal revisore e di qualunque altra comunicazione incorsa tra la Direzione o la Redazione e il Consiglio scientifico di referaggio. Allo stesso modo, verrà mantenuta la più totale riservatezza in merito ad eventuali lamentele, reclami o chiarimenti rivolti da un autore nei confronti della Direzione, della Redazione o del Consiglio scientifico di referaggio.

La Direzione e la Redazione della Rivista *Professionalità Studi* assumono, altresì, il proprio impegno per il rispetto e l'integrità degli articoli presentati. Per questa ragione, il plagio è assolutamente vietato, pena l'esclusione dal processo di valutazione. Accettando i termini e le condizioni indicate, gli autori garantiscono che gli articoli e i materiali ad essi associati abbiano carattere di originalità e non violino i diritti d'autore. In caso di articoli in coautoria, tutti gli autori coinvolti devono manifestare il pieno consenso alla pubblicazione, dichiarando altresì che l'articolo non è stato altrove previamente presentato o pubblicato.

SOMMARIO - n. 3-4/2022

Sezione prima: *Formazione iniziale e professionalità dei docenti tra nuovi paradigmi e funzioni*

VALERIO FERRERO, ANNA GRANATA <i>Per amore della Democrazia. Equità e formazione socio-politica dei futuri insegnanti</i>	2
ANGELA ARSENA <i>Dal minotauro all' algoritmo. Criticità e paradossi nel reclutamento e nella carriera dei docenti</i>	22
MICHELE CAPUTO <i>Insegnare ad insegnare. Ricerca pedagogica e normative ministeriali in Italia fra storia e prospettiva</i>	42
LAURA SARA AGRATI <i>Il mentoring come opportunità di riconoscimento professionale. Analisi comparativa dei programmi in Inghilterra e in Slovenia</i>	68
FABIOLA LAMBERTI <i>La carriera dei docenti tra aporie del sistema e prospettive di intervento</i>	97
GENNARO BALZANO <i>Professionalizzare il lavoro e la carriera del docente. Appunti e riflessioni</i>	128

Sezione seconda: *Apprendimento e lavoro*

MICHELE TIRABOSCHI <i>I fondi paritetici interprofessionali per la formazione continua in Italia: bilancio di una esperienza</i>	141
STEFANIA NEGRI <i>Una riflessione sul sistema della formazione continua in Italia: stato attuale, problemi aperti e possibili sviluppi</i>	169
CHIARA NARDO <i>Fondi interprofessionali per la formazione continua tra dato normativo e realtà: una prima mappatura</i>	200
ANDREY FELIPE SGORLA <i>Apprendimento, lavoro e imprenditorialità nella fermentazione della maestria artigianale: uno studio sui maestri birrai in Italia e Spagna</i>	359

Sezione prima
*Formazione iniziale e
professionalità dei docenti
tra nuovi paradigmi e funzioni*

Dal minotauro all’algoritmo. Criticità e paradossi nel reclutamento e nella carriera dei docenti

Angela Arsena*

Sommario: 1. Perché la metafora del minotauro – 2. Uniti per sconfiggere il minotauro ed uscire dal labirinto. – 3. Perché non pensare ad un Ordine dei docenti? – 4. L’algoritmo come *arbiter*? – 5. Algoretica scolastica, ovvero un buon algoritmo per una buona scuola.

1. Perché la metafora del minotauro

Il variopinto ventaglio dei percorsi di accesso all’esercizio della funzione docente e l’ancor più differenziato cammino dei primi anni di esperienza professionale durante i quali si fa presto a prendere confidenza con tabelle, punteggi, graduatorie, nel caleidoscopio burocratizzante di un ruolo comunque fragile nella sua identità, fa pensare ad un corpo sociale - quello della scuola - gigantesco e complesso, acefalo e mitico, come un minotauro, appunto, che ingoia e respinge chi si inoltra nel suo labirinto. La metafora può apparire ingenerosa, ma certamente aiuta a capire il senso della complessità e della relativa indipendenza dei processi di formazione, dei percorsi di professionalizzazione, dei tirocini di apprendistato e delle mille iniziative di rinforzo e di supporto.

M. Sibilio dice che «la storia della formazione degli insegnanti in Italia si è accompagnata all’evoluzione del sistema di reclutamento definendo, nel corso del tempo, diverse modalità di accesso alla professione docente»¹. Ma la crisi tra formazione e reclutamento, che negli anni è

* Ricercatrice di Pedagogia Sperimentale presso il DISFOR (Dipartimento di Scienze delle Formazioni) Università degli Studi di Genova

(¹) M. SIBILIO, *La prospettiva sistemica della formazione degli insegnanti in Italia*, in G. BERTAGNA, F. MAGNI (a cura di), *Lauree e abilitazioni all’insegnamento*, Studium, 2002, 9.

diventata sempre più complessa, sembra brillare per incoerenza e dispersione, piuttosto che per congruità e integrazione. L'impatto di questa disomogeneità sulla carriera docenti, sulla scuola stessa e sulle competenze professionali degli insegnanti in servizio, o che aspirano ad esserlo, lascia un segno profondo. In poco tempo la scuola è diventata un ecosistema dove ogni possibilità di carriera viene di fatto preclusa, a vantaggio di un orizzonte indeterminato al cui interno convivono esperienze formative diverse e dove la pluralità non sempre si accompagna a livelli di maggiore performatività didattica, educativa e relazionale.

Nell'ecosistema scuola sopravvivono, nello stesso spazio e senza soluzione di continuità, caratterizzate spesso da una non-conoscenza reciproca (talvolta "l'un contro l'altro armate", o comunque fortemente e reciprocamente sospettose) le esperienze formative più disparate, qui di seguito elencate.

Non necessariamente nell'ordine, troviamo infatti:

1. La *precarietà*, "termine ombrello" che indica l'esistenza, tra le tante forme, del cosiddetto "precario storico", così chiamato in un gergo giornalistico, che sembra abbia voluto spesso usare l'attributo "storico", in maniera quasi hegeliana, come a sottolinearne la storicistica e intrinseca irrimediabilità.
2. La condizione-corollario della precarietà, ovvero la *supplenza* più o meno temporanea e rocambolesca (con o senza titoli adeguati), anch'essa rivestita da una sorta di ineluttabilità: già nel 1906 nel periodico "I diritti della scuola", edito da Martinelli², si ribadiva come "dei supplenti non si possa fare a meno" salvo poi a non battere ciglio quando nei documenti parlamentari e nelle statistiche periodiche essi venivano chiamati "sottomaestri"³.
3. La dimensione formativa figlia dalle diverse *scuole di specializzazione* che con nomenclature diverse si sono susseguite dal 2000 in poi e che però avevano previsto anche una dinamica mediana e fortemente formativa, quella del tirocinio, anche se poco valorizzata.
4. La presenza di statuti di lavoro incontrovertibili che parlano solennemente "di *ruolo conseguito*" distinguendolo dal sottobosco del non-ruolo dalle diverse sfumature.

(²) *I diritti della scuola*, Anno VIII (1), 15 ottobre 1906, 4; 21; 97.

(³) *Statistica dell'istruzione*, Tipografia della Camera dei Deputati, 1907, 54.

5. La presenza di vincitori antichi di un concorso altrettanto antico (una sfumatura del quale recava la doppia dicitura *corso-concorso*) dopo il quale non è più stata richiesta alcuna formazione *in itinere*.

6. La presenza di chi dalla dimensione di precarietà ha avuto accesso all'ambito e giusta *stabilizzazione* e che tuttavia è messo nella condizione improcrastinabile di frequentare l'*anno di prova*, una sorta di impalcatura burocratica, giurisdizionale e autoreferenziale mai dismessa, che si costituisce pressappoco come un "anno di noviziato" e che non presenterebbe nessuna anomalia se non fosse un retaggio antico, previsto ancora oggi e curvato acriticamente su una popolazione di insegnanti che non soltanto ha titoli ampiamente valutati e vidimati negli anni precedenti, ma che è tutto tranne che "novizia", in quanto magari reduce da 20 anni di precariato e di esperienza sul campo.

7. La convivenza tra *non abilitati* e *abilitati* (anche se non stabilizzati) che si sono "messi a disposizione" nelle graduatorie omonime, recente rimedio utilizzato da molte scuole e previsto da una normativa altrettanto recente e che introduce una sorta di graduatoria di terza classe dalla quale attingere se la scuola è completamente scoperta su qualche fronte disciplinare.

L'elenco potrebbe continuare, ma il dato più evidente è che questi elementi identificativi segnalano una condizione professionale variegata che rinvia a sua volta ad un indeterminato nucleo di congiunzione fra formazione e carriera, dove i due percorsi si incrociano, ma senza sostanziali interconnessioni. Si tratta in effetti di complicate dinamiche formative-reclutative fra loro non comunicanti, che si accostano come monadi staccate e/o come categorie dello spirito isolate e indicibili.

Il docente che occupa uno di questi confusi crocicchi si ritrova come immerso in un sorta di recinto, al tempo stesso professionale, esistenziale, esperienziale, che segna profondamente la sua esperienza, anche futura, perché a partire da questi snodi iniziali egli dovrà individuare scopi formativi e professionalizzanti diversi e però comunque e in ogni caso inconciliabili con le unità degli altri sottoinsiemi.

Ovviamente tutto questo non può che determinare resistenze ed ostacoli sulla stessa possibilità di ripresa e di miglioramento dei percorsi formativi, oltre che nella stessa possibilità di preconizzare o anche soltanto di desiderare un qualche sviluppo di carriera.

Il labirinto del minotauro trattiene ed imprigiona ostacolando la formazione di un processo chiaro e univoco di sviluppo della carriera; anzi, la carriera è interdetta, al più è possibile qualche movimento frammentato,

scandito da permanente disomogeneità che sovente si traduce anche in disarmonia delle stesse posture didattiche all'interno dell'esperienza in aula.

Non c'è ancora chi abbia trovato un filo d'Arianna nel groviglio dei richiami condizionanti che risuonano nel labirinto: cento voci e tante esigenze, di per sé tutte legittime, ma fra loro non coincidenti, sicché diritti sindacali, dinamiche lavorative e universo della cura educativa, finiscono con l'affaticare e disperdere, là dove invece meriterebbero di concorrere ad emancipare e a sostenere.

Basterebbe, ma non è cosa di poco conto, legare in un coerente ed unitario disegno strategico almeno alcune delle questioni che invece puntualmente si ritrovano, slegate e disgiunte, nel dibattito sulla scuola e che affaticano e consumano slanci ed energie nell'oscuro labirinto del minotauro. Precariato, tirocinio formativo, aggiornamento, emancipazione professionale, valutazione di qualità, ricerca didattica hanno bisogno di un quadro strategico unitario e coeso.

Tenere insieme tutto questo è sicuramente difficile e richiede il concorso di una serie di attori sociali, per averne il consenso e il supporto; ma intanto giova parlarne per cominciare a pensare ad una strategia complessiva, partendo da certi problemi che sembrano avere evidenza oggettiva, come possono essere le assenze, le conseguenti supplenze e la opportunità che tutto – in ogni caso – rifluisca in un coerente disegno strategico, senza trasformarsi in un palese appesantimento per la funzionalità dell'intero sistema.

2. Uniti per sconfiggere il minotauro ed uscire dal labirinto

Nel labirinto è più facile che prosperi la conflittualità che non la solidarietà e, invece, per sfuggire al minotauro occorrerebbe la forza, la saggezza e l'intelligenza di un patto che permetta di tenere insieme almeno i protagonisti della funzione docente. Occorrerebbe trovare un luogo, un orizzonte, un fascio di opzioni a forte spessore valoriale con cui definire una nuova appartenenza.

Gli insegnanti sanno bene come si possa fare a creare una squadra di successo fra i loro allievi e sovente lo fanno con apprezzabili motivi di

successo⁴ e quindi potrebbero facilmente esprimere un positivo atteggiamento nei confronti di un efficace lavoro di gruppo incentrato sulla professionalità docente e sulla gestione del proprio ruolo. Se questo non accade è per alcune resistenze di cui è bene tener conto.

D'altro canto da quando si è cominciato a parlare *lifelong learning* si è diffusa la percezione di una esigenza di allungare (o di riprendere) le premure formative in momenti successivi a quelli del reclutamento, nel periodo dell'effettivo esercizio della professione, dove si determina di fatto una specificazione informale delle competenze professionali iniziali, attraverso la funzione formativa dell'esperienza.

Anche questo appare difficile, e non soltanto per il personale della scuola. Come osserva Giuseppe Bertagna «qui da noi - egli dice - chi entra nel mondo del lavoro lavora, punto. Non “perde più tempo” ad imparare nuove conoscenze e competenze per migliorarsi nel lavoro che svolge, qualificandolo, o, ancora meglio, per cambiare questo lavoro e intraprendere nuovi percorsi professionali nel caso in cui risultasse, per tante ragioni, inqualificabile o anacronistico. Al massimo, se lo perde, aspetta l'ingresso nei gironi non esaltanti ma in compenso per ora ancora sicuri delle protezioni sociali: cassa integrazione, sussidi di disoccupazione, reddito di cittadinanza, scivoli pensionistici per i settori in crisi»⁵. L'universo delle professioni è vasto e in continua espansione, ma probabilmente nessuna categoria professionale, dai medici agli avvocati agli ingegneri ai giornalisti agli architetti ai notai agli autoferrotranvieri, vive ed esperisce questa labirintica dimensione formativa al modo in cui accade con il personale della scuola. In molti ambiti si nota un qualche sforzo di convogliare energie ed attenzioni verso un nucleo centrale ed unitario, una sorta di orizzonte professionale più o meno ampio e condiviso. Al più, le professioni possono prevedere una dimensione binaria (e dunque fortemente logica e intelligibile) dove da una parte vi sono i praticanti la professione e dall'altra coloro che già a buon diritto la praticano, e questa dimensione permette l'instaurarsi di una dinamica generativa-generazionale, qualcosa poco o nulla familiare al mondo della

(⁴) G. ASQUINI e M. SABELLA, *Lavorare insieme a scuola. Consigli pratici per i docenti*, in *MeTis*, 7(2), 2017, 421-436.

(⁵) G. BERTAGNA, *Ha ancora senso “insegnare e imparare un mestiere”?*, in S. SORESI (a cura di), *L'orientamento non è più quello di una volta. Riflessioni e strumenti per prendersi cura del futuro*, Studium, 2021, 225.

burocrazia e dell'amministrazione, ma che ha o dovrebbe avere nella dinamica educativa profonde radici e grande risonanza.

In diverse occasioni la ricerca scientifica ha esplorato una serie di ragioni ostative, di resistenze e frizioni che non consentono una forte presa dei modelli della formazione continua nella scuola⁶. Non riprendiamo questi contributi, perché vogliamo esaminare se sia possibile individuare un qualche supporto istituzionale o almeno organizzativo che renda più facile la gestione dei processi. Nell'attuale situazione della scuola italiana ci sembra, questo, un apporto fondamentale.

Una professionalità divisa tra praticanti e soggetti già radicati nella contesto lavorativo e però *alleati* nella valorizzazione del compito professionale consentirebbe intanto una trasparenza univoca nell'accesso e nelle aspettative, poi permetterebbe lo spalancarsi di un tempo congruo per familiarizzare con gli aspetti fondamentali e secondari della professione ed infine dischiuderebbe la dinamica del *mentoring*, ovvero la possibilità di interfacciarsi costantemente con coloro che possono diventare valide guide orientative e formative. Se questo vale per la professionalità medica o giuridica, ad esempio, che sono da sempre fortemente caratterizzate dalla dimensione del praticantato, che non ha nulla di svilente se curvato in un orizzonte più vasto e orientato all'acquisizione degli strumenti del mestiere, non c'è ragione di temere che questo non sia possibile anche lungo lo svolgimento della carriera docente, dove le stesse e attuali caratteristiche delle risorse umane potrebbero agevolare e consentire questa semplice (e risolutiva?) possibilità di accesso. Se è vero, infatti, che il corpo docente italiano è il più anziano d'Europa⁷, allora si potrebbe assumere questo dato come risorsa funzionale (e non come criticità del sistema), coniugando il tema della carriera docenti con quella della formazione continua e con la stessa problematica dell'organizzazione scolastica, ipotizzando persino una qualche gradualità di uscita dal lavoro. Anche questo è un problema: quando si parla di carriera dei docenti non si può pensare soltanto al segmento iniziale e quasi mai al segmento finale.

Pensiamo, dunque, che gli insegnanti nella fase di preparazione e/o di selezione iniziale hanno la responsabilità di confrontarsi con una serie di competenze (gestione dei gruppi, competenze emotive, relazionali,

(⁶) Fra i più recenti contributi si segnala il saggio di A. POTESTIO, *La formazione continua per la professione docente*, in *Formazione, lavoro, persona*, 37, 2022, 9-21.

(⁷) Si vedano i dati EUROSTAT 2019 e 2020 al link <https://ec.europa.eu/eurostat>

comunicative...) e lo farebbero ancora meglio se potessero avvalersi di strutture organizzative esplicitamente poste in essere in ogni singolo istituto, andando vitalizzare quel un senso di collegialità e di pariteticità che oggi, francamente, proprio a causa di quel vasto ecosistema abitato da molteplici figure più o meno stabili o instabili professionalmente, si rivela essere solo una mera dichiarazione d'intenti mal praticata.

3. Perché non pensare ad un Ordine dei docenti?

Si può o si potrebbe (il condizionale è d'obbligo) prendere atto che il profilo degli insegnanti merita d'essere differenziato proprio per incuneare una dinamica generazionale-generativa laddove in maniera strutturata si possano individuare docenti particolarmente predisposti ad un *task* specifico per sviluppare con loro la dinamica del *mentore* a vantaggio dei nuovi entrati.

Oggi tutto questo non c'è o se da qualche parte compare, rimane nell'area dell'informale e viene di fatto lasciato alle deleghe, talvolta vaghe, con valenza e funzione strumentale e senza un previo accertamento delle competenze che pure sono ampiamente presenti nella scuola. Pensiamo, ad esempio, agli insegnanti prossimi alla pensione che sovente vantano esperienze di rilievo e che potrebbero essere dispensati da ore di didattica frontale per essere coinvolti in una dimensione, sicuramente più congeniale e gratificante, come supporti per i nuovi insegnanti. Terminare il percorso professionale insegnando ad insegnare e trasmettendo la propria esperienza entro le forme della collegialità, procurerebbe almeno quattro importanti risultati:

1. decongestionerebbe le scuole dal balletto sempre più caotico di figure professionali transitorie che, proprio per questo, non si sentono parte integrante delle dinamiche collegiali;
2. conferirebbe supporto al senso di radicamento nell' *habitat* scolastico;
3. gratificherebbe gli insegnanti più anziani che vivrebbero la nuova esperienza come scatto di carriera (da docente degli studenti a docente dei docenti);
4. si colmerebbe, nella carriera degli insegnanti, una evidente lacuna una sorta di vuoto lungo il percorso professionale del personale docente della scuola italiana.

Basterebbe prendere a modello quel che accade, ad esempio, nei Conservatori di musica, dove con una certa naturalezza, negli ultimi anni, si è

passati (o si sta passando) da un sistema verticistico di tipo piramidale ad un sistema reticolare, la qualcosa ha diradato il precedente clima di uniformità a vantaggio di interessanti processi di innovazione e di flessibilità. Si è così dimostrato come si possa dare risposta in maniera più efficace ai bisogni formativi, valorizzando le molteplici risorse umane di cui già si dispone, con conseguente risparmio, persino finanziario, e a vantaggio di importanti aspetti strutturali del territorio di riferimento, «rispondendo quindi anche alla molteplicità delle diverse professioni musicali che la realtà socioculturale contemporanea richiede»⁸.

D'altro canto, non è un caso che, nell'ambito delle politiche attive del lavoro, la figura del tutor si sia diffusa (sul modello anglosassone) principalmente nelle professioni che prevedono una progressione di carriera, in particolare nelle aziende. In questo contesto, i compiti di sostegno, di orientamento e di emancipazione personale, pur attraverso ruoli specifici e differenziati, passa anche da queste figure importanti. Qualcosa del genere s'è pure intravista nelle università; non ancora però nella scuola. Nonostante il consenso di studenti, genitori e società civile, l'*establishment* scolastico ha considerato questa ipotesi sempre come un pericolo per un'eventuale gerarchizzazione tra i docenti, per la distribuzione delle deleghe o per una presunta lesione del principio dell'autonomia, dimenticando che la funzione tutoriale appartiene, già di per sé, alla funzione docente⁹.

Non solo: a differenza della maggior parte degli altri contesti lavorativi, dove gradualmente si passa da una posizione di ridotte responsabilità a posizioni di crescente e più ampia responsabilità (e non a discrezione del dirigente, ma per dinamiche contrattuali ben chiare), a scuola l'unico passaggio di carriera si ha nel momento in cui da docente si consegue l'idoneità a preside (ovviamente a certe condizioni: ruolo, esperienze di vicepresidenza, esperienze di coordinamento e in seguito ad un concorso). Ma questo passaggio si configura come un vero e proprio trasferimento di ruolo, tant'è che comporta un cambio completo di mansioni: la didattica viene completamente estromessa, cambia la stessa postura funzionale (non si è più educatori, ma amministratori), e quindi anche la tipologia delle responsabilità e degli atteggiamenti relazionali.

(⁸) M. PIATTI, *Cultura musicale e professioni*, in F. CAMBI e F. Tamburini (a cura di), *Educazione e musica in Toscana. Dieci anni di attività musicale. Nuove proposte formative e professionali*, IRRE Toscana-Armando, 2006, 257 e ss.

(⁹) G. BERTAGNA, *Tutorato e tutor nella riforma*, in *Scuola e Didattica*, 15, 2004.

Ed invece la figura del docente tutor, quand'anche riconosciuta dal punto di vista economico e giuridico, rimarrebbe comunque radicata nella scuola di appartenenza e nelle posizioni sin qui riconosciute, allargandosi in un'area di mezzo, dove si assicura il passaggio di consegne generazionale. Per questo la funzione del tutor potrebbe rappresentare un'evoluzione nella carriera degli insegnanti.

Comunque e in ogni caso, non mancano le possibilità di offrire valide alternative ad un sistema elefantico, obsoleto e burocratizzante; si tratta soltanto di aprire la mente e di familiarizzare con le infrastrutture teoriche e formative di quella "cultura ponte"¹⁰ che, sola, può essere risolutiva per la professionalità docente, oggi appesantita da decreti attuativi (tardivi)¹¹ e da riforme non riuscite. Bisognerebbe prendere atto, ad esempio, che non ostante gli sforzi, ad ogni inizio d'anno si ripresentano le medesime criticità: cattedre vuote oppure ballerine, rivendicazioni sindacali spesso mal elaborate e a volte figlie di politiche di consorteria, alternanza di supplenti e di aspiranti supplenti, frustrazioni, che diventeranno risentimenti permanenti, e comunque un diffuso stress da eccesso di norme, con conseguente disagio per i dirigenti e evidente malcontento di studenti e famiglie.

In questo mare sempre agitato si hanno due sole certezze: i docenti italiani non hanno una carriera, ma soltanto scatti di anzianità (che sono il risultato di annose diatribe sindacali che hanno guardato sempre al mero dato anagrafico senza incunarlo nell'orizzonte di competenze distribuite e da distribuire), e poi anche la sconsolante certezza che ogni tentativo di introdurre norme capaci di prefigurare almeno la traccia di una carriera unitaria, ma più funzionale ed agganciata al più generale profilo delle professioni, viene subito bypassato, spazzato via, dimenticato.

Le motivazioni di questo ostruzionismo sono tante e alcune riconducibili ad un corporativismo che poi nei fatti è fortemente frammentato perché spartito dalle diverse sigle sindacali. Non si mette qui in dubbio la bontà dei tavoli di contrattazione e di concertazione sindacale¹², ma non si

⁽¹⁰⁾ G. SANDRONE, *La cultura assente. Un'indagine sul tema "Professione docente" e "cultura ponte"*, Rubbettino, 2007.

⁽¹¹⁾ G. BERTAGNA, F. MAGNI (a cura di), *Lauree e abilitazioni all'insegnamento*, cit., 8.

⁽¹²⁾ Per un'ampia disamina sulla questione cogente della contrattazione collettiva e sindacale si rimanda qui ai lavori di M. TIRABOSCHI, *Appunti per una ricerca sulla contrattazione collettiva in Italia: il contributo del giurista del lavoro*, in *Diritto delle relazioni industriali*, 2021, 3, 599-639.

vuole rinunciare alla constatazione di quel che è sempre accaduto. Non si può non prendere atto che non si è mai voluto lasciare spazio, ad esempio, alla creazione di un *Ordine professionale* a scuola, così come solitamente goduto dalle cosiddette professioni liberali (medici, avvocati, giornalisti...). E questo è francamente incomprensibile, anche perché soltanto un Ordine professionale, come previsto dall'ordinamento nazionale e da apposite direttive europee, sarebbe in grado di assicurare l'autogoverno, l'autonomia, la libertà e la costante tensione etica di una funzione che ha comunque bisogno di un proprio codice deontologico.

In Italia non mancano gli esempi e se anche, qualche tempo fa, si è sentita la voce di qualcuno che ne chiedeva l'abrogazione, gli Ordini compiono cose egregie. Raggruppati a loro volta nel CUP (Comitato Unitario degli Ordini e dei Collegi Professionali), svolgono un interessante lavoro di raccordo con il legislatore (nazionale e regionale) e fra questo e gli organismi europei. Si tratta ormai di ben 27 Ordini professionali con più di 2.100.000 iscritti, con un indotto occupazionale di 4.000.000 di persone che nell'insieme producono un volume di affari di circa il 15% del PIL italiano, come si legge nel sito ufficiale del CUP.

Gli Ordini non si sovrappongono ai sindacati; la loro area d'azione è del tutto diversa perché puntano sostanzialmente alla valorizzazione della professione, alla emancipazione culturale e alla salvaguardia degli iscritti, alla tutela dei cittadini che usufruiscono delle prestazioni professionali di cui l'Ordine è custode.

Per avere un'idea di quanto possa essere utile un Ordine anche per i docenti della scuola basterebbe tener conto degli sforzi compiuti per ottenere l'istituzione da parte di alcune categorie che ne erano escluse (come gli psicologi e più di recente gli assistenti sociali), e scorrere i grandi risultati ottenuti da queste categorie¹³.

(¹³) Si veda in proposito A. FANTIN, *La giuridificazione degli ordini professionali*, in B. MARCHETTI, M. RENNA (a cura di) vol 3: *La giuridificazione*, Firenze University Press 2016, 227 e ss. Si veda pure F. CAVA, *L'ordine professionale e il tirocinio*, Clueb, 2006. Qualche tentativo si è fatto anche nel mondo della scuola, senza però giungere a risultati normativi. In particolare si veda N. PAPARELLA, D. IERVOLINO, *Professioni autoregolamentate. Formazione, tutela, deontologia*, Guida, 2013. Corre l'obbligo di segnalare anche qualche critica all'istituzione degli ordini. Si cita qui per correttezza e completezza della discussione l'analisi di R. CAPPELLO, *Il cappio. Perché gli ordini professionali soffocano l'economia italiana*, Rubbettino, 2010.

Soprattutto l'Ordine potrebbe svolgere, come accade per le altre professioni regolamentate, la funzione di arbitro, di mediatore nelle dispute, di autotutela e di autodisciplina.

E invece si preferisce non fare o fare in maniera del tutto diversa: è così che nasce l'algoritmo, come stiamo per dire.

4. L'algoritmo come *arbiter*?

Si dirà: la carriera docente è singolare e non del tutto riconducibile alle prassi delle altre professioni.

È vero: essa è particolare perché, a dispetto di molte altre realtà lavorative, appare fortemente situazionale. Ogni scuola, infatti, ha una propria identità e determina quella cultura che va a disegnare l'orizzonte degli eventi dove si collocano aspettative, mondi linguistici, convinzioni etiche, insomma tutto ciò che sta nell'alveo del "fare scuola" e che è dinamica condivisa, perché rappresenta il luogo nel quale professionalmente ci si muove insieme come comunità educativa e come comunità di pratiche.

Questo è evidente persino nella postura linguistica, che rivela lo stato delle cose e lo dispiega: nel vocabolario degli insegnanti e nella loro lessico quotidiano, prevale l'affermazione mattutina che dice "sto andando a scuola" e non "sto andando a lavorare". La scuola, quella singola scuola nella quale ci si reca, definisce la parabola dinamica di un moto a luogo figurato e non figurato e racchiude e sintetizza l'universo esistenziale di ogni docente. Non basta: a voler percorrere lo spazio semantico che definisce la nomenclatura pedagogica scolastica (e si dice qui pedagogica per differenziarla dal burocraticese esoterico degli acronimi quali PTOF, RAV, PMOF, PNF, PEI, GLO...) si accede ad un'altra consapevolezza che è radicata nella funzione docente e che la caratterizza fortemente: la lingua latina, nella sua cristallina, antica, sapienziale esattezza ci ricorda infatti che il verbo *doceo* regge il doppio accusativo. *Doceo te philosophiam* ("insegno a te la filosofia", oppure "ti insegno la filosofia"): questa formula grammaticale pretende infatti il caso diretto dell'accusativo (e non il caso indiretto del dativo) non solo e non tanto ovviamente per l'oggetto dell'atto della docenza (*philosophiam*), ma anche e soprattutto per il soggetto a cui questo atto si rivolge (*te*, e non *tibi*, a te).

Il doppio accusativo ci dice che la persona a cui si insegna è legata al verbo *doceo* (e dunque al soggetto che assume il compito di insegnare)

in maniera diretta e che la relazione si svolge tra “due chi sostanziali”¹⁴ (il docente e il discente) chiamati direttamente ed entrambi in causa. Del resto, come già ci spiegava Agostino nel *De Magistro*, insegnare significa “*imprimere segni in interiore homine*”, e quindi lasciare traccia, lasciare impronte, spesso indelebili.

Ora, dirigenti e docenti, personale amministrativo e collaborativo, famiglie e studenti, con le proprie specifiche peculiarità di ruolo, concorrono a costruire questa rete relazionale che è culturale, identitaria e permea l'ambiente: qualcosa che si percepisce facilmente anche dall'esterno e che costituisce il “clima” o il “termoclino” della scuola. Stiamo parlando del livello di temperatura esistenziale oltre cui quel singolo istituto smette di essere una scuola qualsiasi per diventare il (liceo) *Manzoni*, l'*Avogadro*, il *Da Vinci*, con il nome che prende l'articolo determinativo e diventa sineddoche, la parte per il tutto, e dice tutto, trascinando con sé la storia delle generazioni che lì si sono succedute. In questo *humus* il vissuto professionale, le relazioni, le singole esperienze e le persone rivelano e fanno emergere il *modus operandi* proprio e autonomo di un determinato contesto, all'interno del quale tutti i diversi attori coinvolti a vario titolo non possono essere considerati alla stregua di semplici dipendenti da addestrare opportunamente in vista di migliori performance lavorative, entro le maglie di una mera logica di mercato, volta al conseguimento di specifici risultati, ma devono essere pensate come persone che nel tempo portano con sé, a seconda della fase esistenziale nella quale sostano, una feconda dinamica professionale caratterizzata dal cambiamento continuo.

Proprio per questo torna qui utile ed opportuno il modello organizzativo reticolare, di cui prima si diceva a proposito dei Conservatori.

Allora, forse, per favorire il benessere lavorativo ed il potenziamento delle competenze professionali in ambito scolastico, ci si dovrebbe curare il più possibile non sulla creazione di sovrastrutture nazionali bensì sulle istanze di un'autonomia diffusa, sì da mettere insieme - e in armonia - tanto l'assetto di sistema quanto la specificità del contesto, per avviare all'interno dell'istituzione scolastica determinati processi di crescita, individuali e collegiali. Si tratta di predisporre utili azioni di promozione e di valorizzazione, mediando tra “continuità e miglioramento”,

(¹⁴) G. BERTAGNA, *Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta*, in *Rassegna di Pedagogia*, 1-4, 2009, 13.

ma all'interno di ciascun microcosmo, la scuola, e ben lontani da ogni centralismo confuso ed acefalo.

In questa ipotesi, il dirigente avrebbe un ruolo strategico di primo piano, proprio nel sostenere processi di miglioramento e di cambiamento condiviso, nell'ambito di una professionalità sempre più consapevole e capace di affrontare, interattivamente e non in maniera isolata, le sfide quotidiane, riflettendo sull'agire scolastico, sostenendo adeguate opportunità formative e specifiche modalità di supporto organizzativo e strumentale.

Si tratta di dar vita ad un disegno organizzativo - lontano da ogni centrismo - localizzato, ma non isolato, che trova nella identità culturale della propria scuola il fulcro iniziale e sostanziale, dove si rintracciano insieme le ragioni del cambiamento e quelle della continuità.

A tal fine il dirigente dovrebbe adottare il “*managing by walking around*”¹⁵ ovvero concretizzare la gestione “andando in giro per l'organizzazione”, svolgendo funzione di allenatore o di un mentore diffuso, e non di ispettore o, peggio, di castigatore.

In questa dinamica interattiva e fortemente curvata sul benessere della scuola, reclutamento e stabilizzazione in loco del corpo docente potrebbero essere funzioni esercitate dallo stesso dirigente, sentite le parti interessate (docenti, discenti, genitori). Si eviterebbero così certe petizioni per far sì ... che la “maestra rimanga anche l'anno prossimo” e non sia rimessa nel tritacarne delle assegnazioni più o meno provvisorie, con il dirigente che non dirige nulla tant'è che alza le braccia impotente, rimandando ogni scelta all'amministrazione regionale; si eviterebbero le conseguenze della discontinuità scolastica, e si assicurerebbe un maggiore livello di felicità e di benessere, da parte di studenti e docenti. E qui giova ricordare che la felicità di entrambi appare fortemente correlata, come emerge da una recente ricerca di Andrea Traverso¹⁶ e se è vero, come è vero, che essa viene da una stanzialità di relazione anche emotiva¹⁷, allora si direbbe che proprio dalla continuità didattica deriva la relazione e da essa, in ultima istanza, la possibilità di una valutazione che sia educativa e non banalmente aritmetica. Relazione, buona valutazione, continuità didattica ed educativa sono le condizioni al contorno e al centro della carriera scolastica: esse non dovrebbero essere lasciate nelle mani

(¹⁵) O. SERRAT, *Managing by walking around*, Springer, 2017.

(¹⁶) A. TRAVERSO, *Felici a scuola!*, Angeli, 2022.

(¹⁷) *Ibidem*.

delle decisioni sindacali che sovente hanno considerato la stabilizzazione dei docenti alla stregua della stabilizzazione degli operai in una grande azienda, dimenticando che in questo ultimo caso si attende alla produzione di oggetti, mentre a scuola ci si prende cura della crescita di studentesse e studenti.

All'ipotesi di una carriera "locale", concentrata in criteri valutativi espliciti, ma esercitati da ogni singolo dirigente, si sono strenuamente opposti i sindacati di ogni forma e colore, con la motivazione che essa avrebbe reso la dirigenza scolastica organo troppo autonomo, autoritario, discrezionale, parziale, fallimentare¹⁸.

Ebbene, questa ipotesi che vede un dirigente potenzialmente e pericolosamente tiranno, è stata palesemente smentita da una recente circostanza. Da quando è stata istituita e formalizzata la prassi della MAD, ovvero la messa a disposizione, che consiste in una candidatura spontanea e informale prevista dalla normativa scolastica italiana¹⁹ per accedere a funzioni di supplenza nelle scuole di tutta Italia, gli uffici scolastici regionali sono stati invasi da domande poste dai dirigenti scolastici che ponevano molte domande: chiedevano, ad esempio, se per assumere per un anno un candidato o una candidata ritenuto/a idoneo/a avrebbero dovuto procedere con un colloquio o un esame; se dovevano istituire un'apposita commissione; se occorre stabilire una graduatoria preliminare, ecc²⁰. Non si pensi che questa irrisolutezza sia figlia del timore atavico e perpetuo di poter subire un ricorso al TAR (forse anche questo) ma molto è dipeso da un preciso orientamento: il dirigente scolastico, messo per la prima volta nelle condizioni di poter esercitare un potere, ha cercato le condizioni migliori per la massima trasparenza e collegialità, e dinanzi all'ampia discrezionalità, ha chiesto ad altri di esprimersi.

Questo significa, per un verso che i timori sindacali sono infondati e per altro verso che la scuola è ancora poco avvezza all'autonomia.

Ma tant'è: l'esperienza della MAD è limitata e provvisoria, ed oltre tutto non interviene in nessun modo nelle dinamiche della carriera docente.

Tutto questo, unito alla diffusa labirintica incertezza della vita scolastica, ha generato le condizioni che hanno reso possibile la proposta (non priva

(¹⁸) *Scuola: I sindacati ricorrono al TAR*, in *La Stampa*, 30/08/2016.

(¹⁹) F. SCOPETTA, *La fabbrica dei voti finti. Spiego, assegno e poi interrogo. Dov'è il problema?* Armando, 2017, 181.

(²⁰) *Ibidem*

di consenso sociale) di una improvvisa novità impersonale (e perciò *oggettiva*): è spuntato l'*algoritmo*, subito rivestito di significati salvifici. L'*algoritmo* è giunto nel 2015, con la Riforma chiamata Buona Scuola, e celebra un nuovo giudice monocratico indiscusso, o *arbiter* di ogni destino professionale, a partire dalle sorti dei neo immessi in ruolo i quali vengono assegnati alle sedi scolastiche non attraverso criteri di vicinanza, di esperienza, di anzianità, di competenza, ma per l'arbitrio imperscrutabile di una formula matematico/informatica - di un algoritmo, appunto - che almeno in prima applicazione ha avuto come unico risultato lo sradicamento territoriale più coatto e coercitivo mai vissuto in 150 anni di riforme scolastiche. L'insegnante di Canicattì, che per anni ha esercitato la professione (da supplente) nella provincia siciliana (radicandosi magari in un territorio e amandolo, perché no?) è stato spedito a Cuneo con una comunicazione che intimava di accettare o rifiutare l'offerta entro tre giorni, come nel codice di gentiluomini o galantuomini di un tempo. E se in ogni professione è prevista una quota più o meno ampia di flessibilità territoriale, quello che è accaduto nella scuola è stata l'estromissione di ogni dimensione discrezionale e comunicativa umana²¹. Nelle altre professioni la nuova sede viene proposta per un avanzamento di carriera; perché è stata proposta dal lavoratore; perché va ad ottimizzare le risorse aziendali; perché la direzione ne ha motivato adeguatamente le cause e le opportunità, e mai per l'arbitrio imperscrutabile di un procedimento sistematico di calcolo affidato ad una macchina. Questo è invece accaduto alla scuola. L'aver estromesso per volontà sindacale precipua dalla carriera dei docenti ogni elemento di intervento umano e relazionale, radicato anche in un rapporto di reciproca fiducia con la dirigenza scolastica, ha portato così all'avanzamento nella direzione dis-umana, ovvero meccanica, dell'algoritmo, riducendo il frammento della carriera che prende il nome di "assunzione e reclutamento" ad una roulette russa.

(²¹) Per un approfondimento della discrezionalità qui intesa come strada praticabile: R. PARACIANI, R. RIZZA, *Le professioni della discrezionalità. Professionalità e discrezionalità tra gli street-level bureaucrats*, in *Professionalità studi*, Adapt University Press - Editrice La Scuola, 2020.

5. Algoritmica scolastica, ovvero un buon algoritmo per una buona scuola\

La Riforma Renzi-Giannini che nel 2015 ha reclutato la *new-entry* dell'algoritmo rendendolo da più di un lustro l'unica cosa stabile di un processo riformistico sempre *in fieri*, ha cercato di porre rimedio ad un'atavica complicazione nella carriera e nella professione dei docenti italiani: le cattedre sono al Nord e gli insegnanti sono al Sud. L'algoritmo avrebbe dovuto sanare questa asimmetria, ma la mancanza antica di una funzione autenticamente manageriale e di una qualche sensibilità per la carriera dei docenti ha fatto dimenticare una cosa: nessuna azienda e nessuna organizzazione complessa delegherebbe ad un algoritmo la gestione di un parco dipendenti di circa 700.000 persone a fronte di 40.000 scuole, con il risultato che il 2016 ha visto la transumanza di 207.000 insegnanti spediti in giro come pacchi per l'Italia. Nessuna azienda scontenterebbe così tanto i suoi dipendenti e in un colpo solo, soprattutto se reduci da decenni di graduatorie e cambi normativi.

Tutte le organizzazioni del mondo spendono risorse ingenti per creare personale appositamente addestrato a leggere e selezionare i curricula, somministrare test attitudinali ed effettuare colloqui: questa formula sarebbe impraticabile nella carriera docenti perché da più parti e da troppo tempo si ritiene con inamovibilità ideologica, teoretica ed etica che la scuola non è un'impresa.

Ecco, forse il *vulnus* si annida proprio qui, in una sorta di paradossale nemesi: a furia di voler vedere la scuola come una realtà altra, staccata dal mondo professionale e lavorativo, e a furia di volerla intendere come realtà non-aziendale, dove ogni richiamo al merito, alla competizione o alla valorizzazione delle competenze è ritenuto intrinsecamente blasfemo e dove debbono prevalere solo logiche volontaristiche più o meno vaghe, si è aperta la porta - paradossalmente - all'algoritmo, allo strumento che proprio le aziende più aggressive utilizzano per smistare i loro lavoratori sottopagati per le strade di una città. Le grandi aziende che usano l'algoritmo (Amazon e Deliveroo *in primis*) lo fanno o per risparmiare sui costi del personale reclutatore o per risparmiare sui costi finali di gestione, lasciando che sia l'algoritmo a dettare il percorso giornaliero dei pacchi e delle consegne, ma certo non per ottimizzare le competenze

dei manager: quelle competenze sono oggetto di discussione seria, di valutazione e di interlocuzione umana²².

E non abbiamo bisogno di scomodare la filosofia politico-manageriale di S. Jobs per ricordare che il grande CEO sceglieva personalmente i tanti candidati (ingegneri, sviluppatori, progettisti di software e di hardware) che avrebbero fatto parte della Apple, senza delegare ad alcuno questo compito, tantomeno ad un algoritmo, del quale avrebbe senz'altro saputo impostare la struttura²³.

La scuola italiana per decenni ha operato nella duplice direzione *pars destruens*: da una parte ha rifiutato ogni organizzazione razionale e manageriale (aziendale) e allo stesso tempo (dagli Anni Sessanta in poi) ha operato il graduale respingimento di tutta la dimensione “vocazionale” dell’insegnare²⁴, evidentemente ritenuta inadeguata per un formalismo estremo che adotta solo procedure tecniche. Così come da un lato ha preferito un mal definito universo solidale, invocando soltanto le competenze statali per una presunta pariteticità, citando anche don Milani, e dall’altro lato ha rinnegato ogni forma di sussidiarietà e di alleanza²⁵, dimenticando persino che gli studenti di don Milani frequentavano, in fondo, quella che oggi si chiamerebbe a buon diritto scuola privata parificata. Ecco, questa scuola italiana contemporanea non soltanto sembra priva di un percorso valido, scientifico, effettivo e razionale e univoco per la carriera degli insegnanti, ma oggi sta nelle maglie di un elemento meccanico (l’algoritmo) che ancor di più mastica i lavoratori e li avvia allo scarto.

Alla guida della scuola, alla sua gestione manageriale, manca ancora, evidentemente, la cultura di una autentica leadership²⁶.

(²²) A. JEAN, *Nel paese degli algoritmi*, Neri Pozza, 2021; M.D. GARASIC, *Leviatano 4.0.*, Luiss Press, 2022.

(²³) W. ISAACSON, *Steve Jobs, lezioni di leadership*, Mondadori, 2014.

(²⁴) G. BERTAGNA, «Magistralità pedagogica», *abilitazione all’insegnamento e sviluppo della professionalità docente. Il passato, il presente, un futuro*, in G. BERTAGNA, F. MAGNI (a cura di), *Lauree e abilitazioni all’insegnamento*, Studium, 2002, 90-91.

(²⁵) Per sussidiarietà qui si intende ovviamente l’accezione giuridica, ovvero il principio secondo il quale, se un ente inferiore è capace di svolgere bene un compito, l’ente superiore non deve intervenire, ma può eventualmente sostenerne l’azione.

(²⁶) Per una disamina sulla leadership che richiede un cambio di scenari e paradigmi nei processi di *governance*, al recupero di un orientamento *value based*, e che restituisca alle organizzazioni nuove culture imprenditoriali e manageriali: G. SCARATTI, *Per una leadership autentica*, in *L’arco di Giano*, 2021, 103 – 116.

Oggi i sindacati si stracciano le vesti dinanzi agli esiti operativi dell'algoritmo, ma forse tra le cause principali che ostacolano la carriera docenti si possono annoverare proprio le costanti pressioni sindacali, congiunte ad un'inerzia politica e ideologica che ha impedito, ad esempio, la creazione di due semplici organismi, quello nazionale (o regionale) e quello di rete extra scolastica (perché anche il dopo-scuola è eminentemente scuola). Ha prevalso l'ipertrofia burocratica e acfala, si è fatto della scuola un mondo parallelo rispetto alla realtà contemporanea e di mercato, trattando i suoi professionisti come pedine e come nessun altro sistema economico professionale farebbe. Soprattutto ci si è riferiti a coloro che sono gli interlocutori privilegiati, ovvero agli studenti e alle studentesse, come ad accessori fastidiosi e non come ai soggetti principali della cura educativa e quindi di quelle premure destinate ad accompagnarli e ad orientarli nel percorso formativo attraverso gruppi flessibili di livello, di compito e di progetto.

L'incidente dell'algoritmo, merita perciò la massima attenzione, perché la tentazione dell'algoritmo può essere ripresa su tant'altre questioni che riguardano la formazione dei docenti e la loro carriera, e soprattutto perché vale come una lampadina spia nei confronti di una situazione di potenziale degrado.

Ora è tempo di recuperare la massima sensibilità verso il compito cui sono chiamati i docenti e per il quale occorre che essi siano preparati, felici, appassionati e inseriti in un percorso di carriera trasparente e motivante, non reclutati da un algoritmo dagli effetti devastanti.

Una delle criticità più evidenti dell'algoritmo di reclutamento è che esso non è conoscibile né dai docenti né dai dirigenti: questo rende la scuola ancora più estranea alle usuali dinamiche di carriera messe in pratica altrove. E lo dice persino un organo di rilievo costituzionale: nel 2019, infatti, il Consiglio di Stato, a proposito d'una procedura "robotizzata" di assunzione presso una pubblica amministrazione ha sancito l'esistenza d'un diritto individuale alla trasparenza e alla conoscibilità dell'algoritmo che determina gli esiti del concorso nei confronti degli aspiranti dipendenti²⁷. In particolare, secondo il Collegio, la formula tecnico-matematica che identifica l'algoritmo dev'essere fornita di caratteristiche idonee a tradurla in una regola giuridica, al fine di renderla «leggibile e comprensibile sia per i cittadini che per il giudice», nella prospettiva di

(²⁷) E. DAGNINO, *Dalla fisica all'algoritmo: una prospettiva di analisi giuslavoristica*, Adapt University Press, 2019, 12.

un approccio di *eligibility by design* in grado di combinare la leggibilità del funzionamento dell'algoritmo con il principio fondamentale di trasparenza della soluzione adottata²⁸.

Passando dal caso discusso dal Consiglio di Stato alle questioni di cui qui discutiamo, viene da credere che l'algoritmo adottato per la scuola italiana avrebbe dovuto avere le caratteristiche della trasparenza e della leggibilità, per una garanzia massima del rispetto delle tutele.

La riforma della Buona Scuola avrebbe dovuto forse pensare a un buon algoritmo: se il mondo scolastico fosse stato partecipe di una cultura operativa, professionale, manageriale e legislativa impregnata di contaminazioni con il mondo esterno, coloro che ne gestiscono le sorti avrebbero senz'altro inteso parlare di algoretica²⁹, ovvero di quel mondo teoretico, morale ed etico che, prima di forgiare algoritmi per vari usi, si interroga e risponde a domande circa la loro intrinseca bontà e quindi nel loro costituirsi attorno ad un fascio di esigenze eticamente connotate e a procedure capaci d'essere tradotte e comprese "da cittadini e da giudici".

Un buon algoritmo avrebbe senz'altro giovato alla causa della buona scuola. Oggi, forse, è ancora possibile intervenire, ma occorre un'ipotesi ermeneutica che tagli in senso orizzontale la disciplina lavoristica e la ricomponga lungo delle direttrici che riguardano l'intenso coinvolgimento della persona nella relazione contrattuale di lavoro; il ruolo della reputazione quale bene giuridico da tutelare nella gestione del rapporto individuale e nel mercato del lavoro; la legittimità dei processi decisionali che non espropriano di responsabilità e di trasparenza, nemmeno quando si avvalgono di algoritmi e di meccanismi di *data analytics*³⁰.

Tutto questo appartiene all'alta cultura aziendale e non lo si trova nel buio di un labirinto o nei disegni di professioni appiattite e deprivate dell'esercizio dell'autogoverno e del confronto emancipativo con le altre professioni liberali. Ci vuole un buon algoritmo da affidare alle mani buone di una mente aperta e di una intelligenza dialogica.

Soltanto così, forse, un buon algoritmo potrebbe avvicinare la scuola al mondo produttivo e potrebbe far pensare ad una carriera dei docenti che ne simuli percorsi, intendimenti e forza espressiva.

⁽²⁸⁾ *Ivi*, 13.

⁽²⁹⁾ P. BENANTI, *Oracoli. Tra algoretica e algocrazia*, Sossella, 2018.

⁽³⁰⁾ E. DAGNINO, *Dalla fisica all'algoritmo: una prospettiva di analisi giuslavoristica*, cit., 16.

Abstract

Dal minotauro all'algoritmo. Criticità e paradossi nel reclutamento e nella carriera dei docenti

Obiettivi: Viene esaminata l'area di maggiore criticità lungo la carriera dei docenti della scuola italiana. Si utilizza la metafora del labirinto (confusivo e respingente). **Metodologia:** L'approccio adottato è curvato sull'epistemologia pedagogica, con uno sguardo interdisciplinare e in una logica di tipo sistemico. Si esaminano i vantaggi che deriverebbero dalla costituzione di un Ordine professionale, in coerenza con il sistema nazionale ed europeo delle professioni liberali. **Risultati:** Si discute la recente adozione di un algoritmo per la gestione del reclutamento. Si riscontra come questa gestione sia avvenuta con scarsa vigilanza critica e nessuna attenzione per quella che oggi viene detta algetica, da cui invece potrebbe giungere qualche utile suggerimento. **Limiti e implicazioni:** Il presente lavoro di analisi richiede un successivo riscontro nella prassi che lo trasformi in dirette indicazioni di policy scolastica. **Originalità:** La formulazione di alcune proposte che ben si raccordano al contesto sistemico e la discussione di una realtà epistemica recentemente emersa come l'algetica.

Parole chiave: algoritmo, algetica, docente tutor, albo professionale.

From the Minotaur to the algorithm: Critique of the contradictions within the recruiting process and the teachers' careers

Purpose: The major area of critique along the teachers' careers within the Italian school system is analyzed. The metaphor of the confusing and hostile labyrinth is used. **Methodology:** The approach that is adopted is curved onto the pedagogical epistemology with a multi-disciplinary emphasis, and used within a context of systemic logic. The analysis also examines the advantages that would derive from the constitution of a Professional Order, an act which is coherent with the national and European system of liberal professions. **Findings:** The recent adoption of an algorithm for the management of recruiting is put under discussion. It is illustrated how the implementation took place with poor vigilance and critical thinking as well as with no attention for the discipline which is today referred as algetics from which useful suggestions may emerge instead. **Research limitations/implications:** The present work of analysis requires a field validation in order to be transformed into direct scholastic policy recommendations. **Originality:** The formulation of proposals well connected into the systemic context, and the discussion of a newly arisen epistemic reality such as algetics.

Keywords: algorithm, algetics, mentoring teacher, professional board.