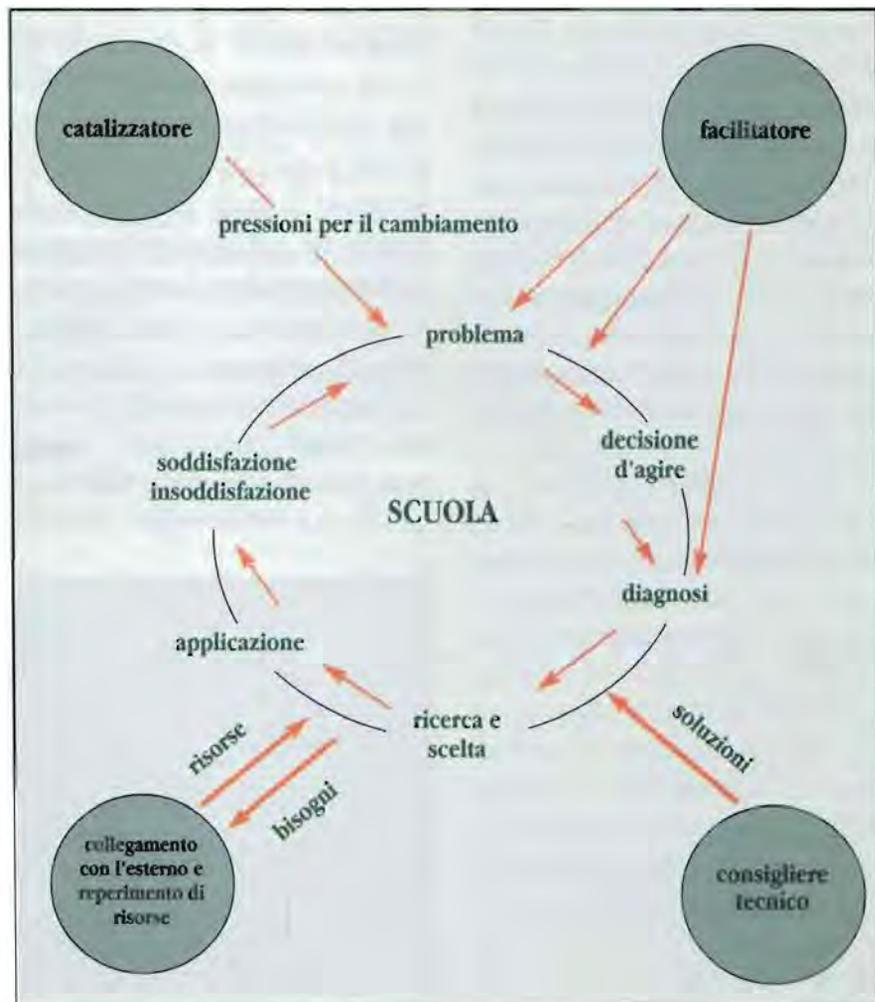


Le premier modèle du Collaborateur didactique: un soutien à l'innovation



Le rôle du C.D.
d'après
M. Hubermann:
constats, critiques
et propositions.

Modello Hubermann: i quattro macro ruoli del sostegno all'innovazione e alla formazione professionale dei docenti.

Ho già scritto, sempre sulle pagine di questa rivista, che la scuola dell'obbligo valdostana rappresenta per certi versi un vero e proprio laboratorio di innovazione e, in questi ultimi dieci anni, possiamo certamente affermare che i cambiamenti sono stati molteplici e significativi.

Che questi cambiamenti siano stati o siano attualmente governati resta il vero punto interrogativo, anche perché parlare di innovazione significa parlare di organizzazione e quindi di ruoli e di funzioni in un'ottica sistemica, tenendo pre-

sente che un'innovazione non governata rischia di produrre punte di eccellenza, ma anche di conservare non irrilevanti fasce di resistenza.

Mi si chiede di percorrere il ruolo del collaboratore didattico nella prima fase di riforma della scuola elementare valdostana ed il mio tentativo non può prescindere dalla consapevolezza di esprimere un punto di vista fortemente individuale di persona coinvolta professionalmente ed emotivamente in un processo innovativo denso di significati.

Germano Dionisi
Ensegnant

Quando nel 1988 l'allora Assessore alla Pubblica Istruzione Renato Favai firmava la circolare di attuazione dei moduli (unica regione italiana a generalizzare la sperimentazione), venne incaricato il Prof. M. Hubermann dell'Università di Ginevra quale consulente per l'innovazione e, in parallelo, l'amministrazione decise di fornire risorse interne ai circoli (un CD per ogni direzione didattica, 11 nel 1988) secondo una "logica interreattiva" definita dallo stesso Hubermann modello "formativo adattativo", quale sostegno ai processi di cambiamento.

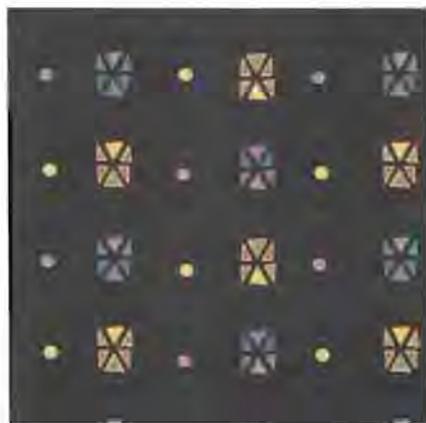
Giova ricordare che per queste figure furono investite notevoli risorse umane ed economiche in termini di formazione e di tutoraggio. Sosteneva Hubermann (e cito riprendendo pari pari dai miei appunti di allora) che: "avviene innovazione quando si organizza un sistema che permette di passare dalla produzione della conoscenza all'uso della conoscenza come processo di soluzione di un problema". Sosteneva, inoltre, l'esigenza di superare un modello lineare e verticistico per passare ad un modello circolare e "di base" partendo dai problemi per risolverli facendo ricorso sia alle risorse interne sia a quelle esterne.

Hubermann riteneva, infine, prioritari i problemi/necessità definiti dai docenti, e suggeriva di fornire loro



un aiuto esterno (CD) di tipo collaborativo in modo tale che i docenti coinvolti nei processi innovativi potessero operare un adeguamento locale dell'innovazione stessa.

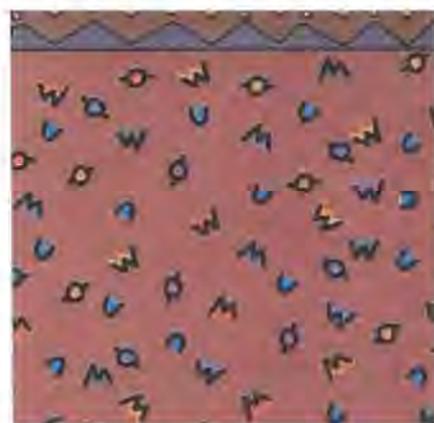
Compito dei CD, in estrema sintesi, era privilegiare i contatti funzionali tra le persone, coprendo diversi ruoli in relazione all'innovazione; si trattava di figure portatrici di sostegno che, nel bipolarismo ricerca pedagogico/didattica-insegnamento, si collocassero come figure intermedie di formatori dei formatori, attraverso un modello di riferimento noto appunto come modello Hubermann (vedi modello a pagina 51).



A conclusione del primo anno di sperimentazione il gruppo dei CD elaborava una corposa relazione finale nella quale si ridefinivano i 4 macro ruoli nel modo seguente:

Catalizzatore:

- rendere evidenti i problemi;
- far maturare la necessaria volontà di agire;
- utilizzare le risorse interne già motivate al cambiamento;
 - valorizzare le competenze;
 - coordinare le risorse;
 - unificare le risorse;



Facilitatore:

- far apprendere comportamenti di autodeterminazione;
- trasformare l'insoddisfazione in una condivisa domanda di cambiamento;
 - strutturare la decisione in termini collettivi;
 - procedere all'analisi/diagnosi dei problemi in termini didattici.

Consigliere tecnico:

- proporre soluzioni;
- fare osservazioni tecniche;
- segnalare proposte didattiche alternative.

Collegamento con l'esterno - reperimento di risorse:

- partecipare attivamente ai problemi e alle difficoltà per l'attuazione dell'innovazione;
- fare da agente di collegamento tra insegnante-problema-altri docenti;
- mettere a punto un vasto archivio di documentazione: "materiale pronto uso" valorizzando le competenze e facilitando lo scambio.

Ciò che però ha caratterizzato, nel bene e nel male, il funzionamento dei CD in quegli anni è stata la sostanziale autonomia a livello di cir-



colo, in altre parole la possibilità, all'interno di linee di indirizzo generali, di intervenire attraverso una paziente e continua attività di progettazione, concertazione e negoziazione con gli insegnanti e con i direttori didattici.

Va da sé che ogni collaboratore didattico, così come emerge dalla relazione finale, è transitato periodicamente nei quattro macro ruoli per effetto di questa concertazione/negoziazione.

Ripercorrendo ancora i miei appunti ritrovo le note riferite ad un incontro tenuto nel 1992 sempre con il prof. Hubermann relativamente all'esigenza di predisporre dispositivi di valutazione su atti concreti, in modo da avviare una valutazione di accompagnamento che *"sapesse osservare il presente per proiettarsi verso il futuro"*, raccomandando però (concetto di base per chiunque voglia occuparsi di valutazione di sistema, intesa come confronto di dati sugli apprendimenti e di dati di contesto e relativi all'offerta con i livelli attesi) che tali dispositivi *"fossero nelle mani di qualcuno di esterno"* che non fosse implicato come attore ai vari livelli e quindi come "complice".

Si tratta, ovviamente, di definire quale modello di valutazione e per quale sistema.

Infatti, in un sistema burocratico, gerarchico per definizione, il mo-

dello di valutazione è centrato sulle procedure, finalizzato al controllo di conformità alle regole e va da sé che la partecipazione dei soggetti valutati risulti essere passiva e, infine, di norma, la difformità viene censurata.

In un sistema autonomo, invece, così come si auspica sia dal punto di vista normativo sia rispetto alle dichiarazioni di principio, il modello di valutazione dovrebbe fondarsi sull'autonomia, sulla responsabilità e sui risultati; si tratta in sostanza del "controllo del perseguimento dello scopo" in cui la partecipazione dei soggetti è attiva e si tende a promuovere miglioramento e qualità.



Riprendo tale concetto di valutazione (e ancora non è la prima volta) poiché dal 1988 ad oggi la nostra regione ha sperimentato molte figure intermedie (di sistema si direbbe oggi), ma siamo ancora privi di un livello minimo di analisi che ci permetta, al di là delle singole e legittime valutazioni di quanti hanno partecipato e deciso sino ad ora, di tracciare linee di indirizzo chiare e soprattutto condivise e funzionali rispetto all'autonomia scolastica e parallelamente agli organici funzionali di circolo.

Paradossalmente una regione come la nostra che, per il credito di esperienza in tale settore dovrebbe ritrovarsi attrezzata e pronta,

quanto meno in termini di patrimonio di elaborazione, si ritrova in situazione di debito di idee e di modelli praticabili.

Credo, per concludere, che questi 10 anni abbiano rappresentato uno sforzo collettivo (anche se quello maggiore deve essere riconosciuto agli insegnanti di classe/modulo) di cambiamento e soprattutto uno spazio enorme per la costruzione di competenze e di risorse ai vari livelli di responsabilità; mi permetto però di auspicare, anche solo come motivo di riflessione, che l'introduzione dell'autonomia rappresenti un'opportunità reale per cominciare a decidere "in proprio" (leggi circoli/istituiti) quali risorse esistenti attivare e/o utilizzare e a che livello funzionale, partendo, così come suggeriva Hubermann nel lontano 1988, dai problemi di base.

Forse è giunto il momento di raffreddare le spinte innovative di tipo centrale per sistematizzare i risultati (e ce ne sono molti) attraverso una messa a regime autenticamente decentrata di competenze, risorse e materiali.

Ciò significa ripensare, anche alla luce delle normative recenti, ai ruoli e alle funzioni delle figure presenti nella scuola a tutti i livelli, orientandosi verso una gestione della complessità intesa come capacità di "governare le differenze" e quindi di convivere con una pluralità di teorie e di pratiche.

