



Il coordinatore di dipartimento

di Maurizio Muraglia

Focus

Le speranze (deluse?) dell'autonomia

Negli ultimi anni l'elaborazione pedagogico-istituzionale ha sempre più enfatizzato l'importanza del dipartimento, articolazione del collegio docenti, quale organismo capace di portare un contributo decisivo alla progettazione del curriculum di scuola prevista dal Regolamento dell'autonomia (1). Non che prima dell'istituzione dell'autonomia scolastica non esistessero per gli insegnanti occasioni di incontro 'per materia', ma esse venivano per lo più riservate al confronto necessario in vista dell'adozione dei libri di testo. Tuttavia, già in quegli anni la riflessione di Piero Romei poneva l'accento sulla possibilità di elaborare modelli organizzativi in cui la collegialità di classe si integrasse efficacemente con la collegialità disciplinare (2).

Nel decennio che ha seguito l'istituzione dell'autonomia, a dire il vero, le scuole italiane non hanno fatto gran-

ché uso di tale dispositivo organizzativo, che ha seguito lo stesso destino dell'art. 6 del Regolamento (autonomia di ricerca sperimentazione e sviluppo), alquanto negletto dalle scuole per la ben nota attitudine centralistica del nostro sistema scolastico. Si è assistito a qualche sporadica sperimentazione, ma raramente si sono viste forme di 'disseminazione' di esperienze dipartimentali virtuose, benché gli insegnanti, in genere, manifestino il convincimento che un serio lavoro dipartimentale può davvero contribuire al successo formativo degli studenti.

Le sottolineature della normativa

Il recente riordino dell'istruzione superiore, che dal punto di vista ordinamentale separa nettamente i tre settori del secondo ciclo, sottolinea ampiamente il ruolo dei dipartimenti (3).

- 3) D.P.R. 87/2010 (Regolamento istituti professionali), d.P.R. 88/2010 (Regolamento istituti tecnici) e d.P.R. 89/2010 (Regolamento licei) con i testi connessi che contengono le Linee guida per gli istituti tecnici e professionali e le Indicazioni per i licei.

1) D.P.R. 275/1999, art. 8.

2) P. ROMEI, *Autonomia e progettualità*, La Nuova Italia, Firenze, 1995, in particolare le pagine ove si illustrano i vari livelli della progettualità d'istituto.

*I dipartimenti
avrebbero già
dovuto
fungere
da ponte
tra collegialità
di classe
e collegialità
disciplinare*





Focus

*Il nuovo quadro
normativo
rafforza
la presenza
del dipartimento
che, tuttavia,
richiede
basi teoriche
e operative
più solide*

Sul rapporto tra cornici ministeriali e autonomia progettuale delle scuole, così si legge in uno di questi testi normativi: *“Se progettare percorsi di effettiva intersezione tra le materie sarà compito della programmazione collegiale dei dipartimenti disciplinari e dei consigli di classe, le Indicazioni sottolineano tuttavia i punti fondamentali di convergenza, i momenti storici e i nodi concettuali che richiedono l'intervento congiunto di più discipline per essere compresi nella loro reale portata”* (4).

Anche la bozza di riforma degli organi collegiali, attualmente in discussione, all'interno di una spiccatissima (e qua e là contestatissima) autonomia delle istituzioni scolastiche, fa cenno a una possibile articolazione del collegio in dipartimenti.

Da questo breve *excursus* normativo è possibile dunque ricavare che il dipartimento costituisce una possibilità riservata all'autonomia delle scuole per qualificare la propria offerta formativa. Sta alle scuole saper dare significato a una risorsa del genere, ed è qui che veniamo alla seconda parte di questo contributo, volta a comprendere come il dipartimento possa configurarsi come *motore progettuale di una scuola* e, di conseguenza, quali siano i requisiti professionali di chi è chiamato a coordinare questo gruppo di intervento pedagogico.

Teoria e prassi nel lavoro dei docenti

Bisogna partire dall'ovvio presupposto che i membri di un dipartimento disciplinare non hanno in comune studenti (ne hanno invece se il dipartimento è di area). Ma se è vero che il lavoro dipartimentale è principalmente luogo di predisposizione degli ingredienti fondamentali del curriculum (competenze, saperi, metodologie, ambienti di apprendimento), ciò è reso possibile dal fatto che ciascun componente del diparti-

mento porta la propria esperienza curricolare vissuta a contatto con gli studenti, e questa rappresenta un *termo-stato di plausibilità* essenziale per la discussione con gli altri colleghi.

Il dipartimento dunque si configura quale gruppo di lavoro capace di mettere a tema l'esperienza professionale dei propri membri alla luce di alcune consapevolezze condivise di carattere teorico che riguardano gli statuti epistemologici della o delle discipline insegnate. L'incrocio tra riflessione epistemologica ed esperienza professionale è capace di dare alla discussione dipartimentale quello spessore di concretezza pedagogica che mancherebbe certamente a un gruppo di lavoro accademico impegnato a discutere, ad esempio, sugli avanzamenti della ricerca sul medesimo campo disciplinare.

La rilevanza formativa del dipartimento

Il lavoro di un dipartimento disciplinare scolastico possiede una *rilevanza di tipo formativo* che lo situa sempre al confine tra teoria e prassi. Questa sapiente integrazione tra dati esperienziali e dati scientifici è alla base, come argomentato altrove, della costruzione del curriculum di scuola, dispositivo estraneo alla vecchia logica del programma ministeriale decontestualizzato (5). La costruzione del curriculum di scuola, articolato nei vari saperi, presuppone una capacità di comprendere il contesto formativo in cui la scuola opera e, di conseguenza, il modo in cui il sapere scolastico può intercettare fruttuosamente tale contesto. A quest'impresa è votato il dipartimento, che pertanto diviene un *luogo di discussione pluralistico* nella misura in cui non ci si in-

5) M. MURAGLIA, *Curricolo, Tecnodid, Napoli, 2011. In appendice al testo è possibile prendere visione di una sperimentazione di lavoro dipartimentale compiuta alcuni anni fa in una scuola secondaria di secondo grado a Palermo.*

4) *Allegato A al Regolamento per i licei.*



Focus

*Al centro
del lavoro
di dipartimento
sta l'elaborazione
del curriculum,
come gestione
della classe
e progettazione
disciplinare
in verticale*

contra per dirsi 'quanto programma' è stato svolto in questa o quella classe, bensì per confrontarsi sull'efficacia metodologica che ciascuno va sperimentando con gli studenti.

Si può riformulare quanto appena detto affermando che il dipartimento è il luogo dell'armonizzazione delle differenze individuali in ordine alla progettazione del fare scuola quotidiano inteso sia sul versante paradigmatico, ovvero degli oggetti culturali da mettere in gioco nelle classi, sia sul versante sintagmatico, ovvero della progressione formativa da elaborare per tali oggetti. Fermiamoci un attimo sui due versanti della progettazione curricolare.

Oggetti culturali e progressione degli apprendimenti

La scelta degli oggetti culturali (contenuti, procedure, attività) dipende con tutta evidenza dall'orizzonte di medio-lungo periodo in cui si iscrive il progetto. Il dipartimento deve in altri termini confrontarsi con i profili di uscita o traguardi di competenze posti dagli ordinamenti e cercare di comprendere di quale *emblematicità* debbano essere dotati gli oggetti culturali individuati per i vari anni del ciclo perché possano essere trasformate in competenze degli studenti (6).

Un curriculum non è un'enciclopedia, e un dipartimento è chiamato a compiere delle *scelte culturali* all'interno di una cornice (Indicazioni, linee-guida) posta dal livello ministeriale di elaborazione.

L'altro versante di analisi è quello relativo alla progressione degli apprendimenti. È vero che per alcuni saperi a forte impianto cronologico (pensiamo alla storia o alle letterature) le cor-

nici ministeriali appaiono più prescrittive, ma ciò non impedisce a un gruppo di lavoro disciplinare di poter apportare dei correttivi o di elaborare delle micro-sperimentazioni volte a ridistribuire gli oggetti culturali con una tempistica più adeguata alla concreta situazione in cui si opera.

L'insegnamento dell'italiano nel biennio iniziale del secondo ciclo, ad esempio, può rappresentare un importante campo di esercizio di quest'attitudine del dipartimento a creare progressioni sapienti di apprendimento (sul genere di testi, sul ruolo della riflessione sulla lingua, sullo spazio da dare al testo letterario ecc.), ove naturalmente si eviti di creare sterili dicotomie con la didattica dell'italiano del triennio, dove invece tutto sarebbe predeterminato dal centro.

Il profilo del coordinatore ideale

Fin qui le cornici istituzionali e le incombenze pedagogiche di un dipartimento. Alla luce di queste, occorre adesso tentare di individuare le competenze professionali richieste a chi è investito del compito di coordinare un gruppo di lavoro di questo genere. Si potrebbe premettere che la madre delle competenze consiste in una capacità, sovraordinata alle altre che tenteremo di delineare, di individuare sempre un massimo comun divisore, come diceva Romei, tra le differenze di cui sono portatori i singoli membri del gruppo. Il coordinatore di dipartimento, in altri termini, è un armonizzatore, ma per armonizzare occorre padroneggiare alcuni *setting* professionali, che qui proviamo a sintetizzare.

Le competenze disciplinari

Il primo *setting* è quello delle *competenze disciplinari*. Una materia scolastica è fondata su alcuni nuclei disciplinari forti, che attingiamo dalla ricerca scientifica sulle discipline (7).

6) Supponiamo il lavoro di un dipartimento all'interno di un ciclo di istruzione; per una verticalità totale tra i cicli occorrono altri dispositivi, esterni alla singola istituzione scolastica, che qui non consideriamo.

7) I. MATTOZZI in "Voci della scuola", VI,



Focus

Il coordinatore di dipartimento deve padroneggiare sicure competenze, opportunamente coltivate, in campo disciplinare, organizzativo e relazionale

Un coordinatore di dipartimento che si occupa di matematica dovrà avere contezza dei capisaldi della didattica disciplinare, intesi come nuclei epistemologici fondativi, rilevanze psicopedagogiche in relazione agli stili cognitivi dei ragazzi attuali, metodologie didattiche capaci di intercettare quegli stili. Quel coordinatore sarà un esperto di didattica della matematica o, comunque, avrà contatto non sporadico con le acquisizioni di quel settore di studi.

Le competenze organizzative

Il secondo *setting* è quello delle *competenze organizzative*. In una scuola ci sono più livelli di progettazione, che costituiscono il sistema globale dell'offerta formativa. Il coordinatore di dipartimento conosce la trama complessiva dei vari livelli di progettazione, interagisce col Dirigente scolastico e con le varie funzioni strumentali della scuola. Comprende in che modo il lavoro del dipartimento che coordina si inserisce nell'offerta formativa generale di quella specifica istituzione scolastica. Se la scuola attraverso il lavoro dei dipartimenti compie una sorta di manutenzione periodica del curriculum, egli saprà dotarsi degli strumenti più adatti (diari di bordo, moduli, griglie, strumenti vari di raccolta dati) per consentire ai colleghi di documentare le proprie esperienze nelle classi al fine di trarne le dovute sintesi operative.

Tecnodid, Napoli, 2007, alla voce "Disciplina", opera un'utile distinzione tra il concetto di 'materia' e la nozione di 'disciplina'. Per lo studioso, mentre la *materia* è un corpo organizzato e sistematico, una sorta di 'materializzazione' della disciplina, quello che poi troviamo manualizzato, come mero prodotto, nel libro di testo, la *disciplina* si configura quale strumento di investigazione della realtà, quale dispositivo culturale capace di fornire gli strumenti euristici per affrontare un problema di realtà.

Le competenze relazionali

Il terzo *setting* è quello delle *competenze relazionali*. Il coordinamento di professionalità che non ha compiti esecutivi ma di progettazione culturale e formativa richiede certamente capacità negoziali spiccate, proprio in ordine a quell'armonizzazione – o ricerca del massimo comun divisore – che consente al gruppo di procedere collegialmente nel rispetto delle differenze individuali, ma senza spaccature.

Appare superfluo notare che tale capacità negoziale sarà incrementata dall'autorevolezza che il gruppo saprà riconoscere al collega coordinatore (o alla collega coordinatrice) e dalla legittimazione che egli assume agli occhi dei colleghi.

Scelta e formazione dei coordinatori

Si inserisce qui la diatriba sul metodo che dovrebbe condurre all'individuazione del coordinatore di dipartimento, se cioè debba essere scelto dal gruppo o nominato dal dirigente. Entrambe le soluzioni presentano vantaggi e svantaggi sui quali non possiamo dilungarci, ma resta assodato che una figura incapace di valorizzare i processi di microcollegialità e incline ad affermare se stesso o a creare tensioni nel gruppo non potrà mai contribuire né alla crescita dello stesso né, di conseguenza, allo sviluppo della *mission* più complessiva cui il gruppo è votato.

Per ottenere simili *identikit* occorrono percorsi formativi specifici sui temi che soggiacciono alle competenze qui delineate, ma questa è una partita complessa, che richiede una progettualità di ampio respiro sugli sviluppi della carriera docenti e investimenti a essa conseguenti.

Maurizio Muraglia

Insegnante di italiano e latino, Liceo De Cosmi - Palermo
Vicepresidente nazionale CIDI
muraglia1962@virgilio.it



Il consigliere pedagogico

Un professionista della relazione di aiuto

di Armando Luisi

La crisi della pedagogia

Da lungo tempo assistiamo impotenti alla recessione della pedagogia nelle serie cadette del campionato scolastico ed educativo, mentre vengono promosse in serie A le psicologie, le psicopedagogie, le neuropsichiatrie (meglio se infantili), con il corollario di logopedie, psicomotricità, fisioterapie ecc. Dopo secoli di gloria, la pedagogia ha smesso di fungere da stella polare per formare i docenti, di mostrare le mete, di indicare il cammino, di coltivare l'amore per l'educazione, per i bambini, per gli oggetti dell'insegnamento. Ha smesso di pensare al passato, di sviluppare consapevolezza del presente e di progettare il futuro, curandosi soprattutto di affermare la sua *epistemologia*, i suoi *oggetti d'indagine*, la sua natura di *scienza*. E si sa come è fatta la scienza: può essere così curiosa da uccidere il "buonsenso per veder com'era fatto" (G. Giusti).

Quella pedagogia che apparteneva alla nostra storia e che è stata la fonte di importanti cambiamenti nell'organizzazione dei sistemi scolastici, nei metodi educativi, nelle tecniche didattiche, si è lentamente chiusa nei luoghi dell'esperimento, divenendo pane per pochi, non riuscendo più a nutrire i suoi primi figli: le persone che si occupano di scuola (insegnanti e capi di istituto *in primis*).

Le professioni con la patente

Soprattutto nel nostro Paese, si sono affermate le professioni *protette* da albi riconosciuti per legge, a danno di altre che avrebbero *solo* il riconoscimento della Storia. Mattia Pascal dovette rinunciare al desiderio di possedere un cane perché non aveva stato civile, la pedagogia oggi ha rinunciato a orientare la scuola perché non

ha un albo che sancisca l'identità professionale di chi vi si ispira. L'identità professionale ha sopravanzato *ope legis* l'identità personale. Viene da chiedersi se insigni pedagogisti del passato troverebbero occupazione oggi, senza un titolo che consenta loro di esercitare una professione protetta da un albo. Certo, la pedagogia si può ancora insegnare, meglio ancora se associata a *psico* e *clinica*.

Non è però chiaro che cosa possa fare chi si definisca *pedagogista* o più modernamente *consigliere pedagogico*. Abbiamo attraversato la veloce epoca del consigliere *psicopedagogico*, in un periodo di abbondanza di risorse e di orientamento all'organico funzionale. Restava comunque l'ambiguità della definizione della figura: più psicologo o più pedagogista? E con quali titoli? E, soprattutto, con quali confini? Attenzione alle confluenze o agli sconfinamenti in altre professioni protette: Lionel Logue nell'Italia attuale non avrebbe potuto aiutare Giorgio VI a superare i suoi gravi problemi di balbuzie!

La domanda di interventi specialistici

Quando le figure non sono fondate su un profilo costruito sull'esigenza di disporre, restano ambigue e tendono a deteriorarsi, a non produrre valore... e in poco tempo vengono dismesse.

Che dire, poi, delle sovrabbondanti richieste di intervento specialistico che pervengono alle strutture sanitarie locali? Problemi di comportamento, difficoltà di apprendimento, disturbi specifici di apprendimento, handicap di varia natura sono occasioni per sollecitare l'intervento di uno specialista.

Gli insegnanti si stanno ponendo nella non invidiabile condizione di doverci sentir dire da molti altri (specialisti di altre professioni) quello che devono fa-

*La pedagogia
oggi
sembra inerme
di fronte
allo strapotere
della psicologia
e dei suoi derivati,
pagando anche
l'assenza
di uno specifico
albo
professionale
dei pedagogisti*