

Riflessioni sulla scuola e sul suo ruolo sociale (nel Nord Italia)

Massimiliano De Conca

RPS

Il ruolo sociale della scuola e degli insegnanti è oggi del tutto marginale: gli insegnanti stessi subiscono passivamente le riforme definite dalla politica che mal sopportano, più per ideologia che per convinzione. Questa emarginazione è il risultato di cambiamenti sociali che non sono stati compresi dall'attuale classe politica, che ha sempre considerato la scuola un centro di potere e di conquista senza preoccuparsi di fare una seria

discussione sul concetto di scuola e sul profilo professionale dei docenti. L'enorme confusione politica e organizzativa intorno alla scuola ha creato un senso di alienazione, che ha professionalmente indebolito la categoria docente privandola della sua identità, e salti innovativi. Valutazione e promozione del personale docente sono una emergenza sociale che non può essere messa in ombra, perché da essa dipende il destino culturale del nostro paese.

1. Il ruolo sociale dell'insegnante: una fotografia

La scuola appare oggi smarrita, povera, marginalizzata. Abbiamo conosciuto un tempo dove bastava che un insegnante entrasse in classe per far calare il silenzio. Era lo stesso tempo dove era sufficiente che un padre alzasse il tono della voce per incutere nei suoi figli un rispetto misto a timore.

La parola dell'insegnante come quella del *pater familias* appariva una parola dotata di peso simbolico e di autorità a prescindere dai contenuti che sapeva trasmettere. Era la potenza della tradizione che la garantiva. La parola di un insegnante e di un padre acquistava uno spessore simbolico non tanto a partire dai suoi enunciati ma dal punto di enunciazione dal quale essi scaturivano. Il ruolo simbolico prevaleva su chi realmente lo incarnava più o meno difettosamente.

Questo non impediva che le teste degli allievi cadessero sui banchi e che i loro sguardi vagassero annoiati nel vuoto, o che i figli lasciassero immediatamente uscire dalle loro orecchie le parole senza appello dei padri.

Ebbene questo tempo è finito, defunto, irreversibilmente alle nostre spalle. Non bisogna rimpiangerlo, non bisogna avere nostalgia della voce severa del maestro, né dello sguardo feroce del padre. Se il nostro tempo è il tempo della dissoluzione della potenza della tradizione, se è il tempo dove

il padre è evaporato, nessun insegnante può più vivere di rendita. Quando un insegnante entra in aula (o quando un padre prende la parola in famiglia), deve ogni volta guadagnare il silenzio che onora la sua parola, non potendosi più appoggiare sulla forza della tradizione – che nel frattempo si è sbriciolata – ma facendo appello alla sola forza dei suoi atti.

[...] È la cifra fondamentale del nostro tempo: nell'epoca dell'indebolimento generalizzato di ogni autorità simbolica è ancora possibile una parola degna di rispetto?

Cosa può restare della parola di un insegnante o di un padre nel tempo della loro evaporazione? La pratica dell'insegnamento può accontentarsi di essere ridotta alla trasmissione di informazioni – o, come si preferisce dire, di competenze – o deve mantenere vivo il rapporto erotico del soggetto con il sapere? (Recalcati, 2014, pp. 3-4).

Non sono pochi i dirigenti scolastici che a inizio anno scolastico in collegio docenti recitano queste prime due pagine di un recente libro di Recalcati (*ibidem*)¹, un po' per rincuorare gli insegnanti, un po' per motivarli, sicuramente per metterli in guardia: «attenti perché tutto quello che farete non sarà indifferente».

La fotografia è perfetta perché mette a fuoco la situazione della scuola italiana e la sua collocazione nel panorama della nostra società, in un momento di grande confusione e impoverimento culturale e professionale.

La scuola è il luogo fisico dove emergono tutte le contraddizioni politiche e sociali della nostra società: un'azienda che non è un'azienda, perché ha sulla carta un sistema di gestione partecipativo, sia all'interno della classe sia all'interno degli organi che la governano (organi collegiali, appunto); alcuni dipendenti (gli insegnanti) che non sono soltanto dipendenti, perché da un lato sono soggetti a vincoli burocratici, dall'altra sono per lo più assoggettabili a liberi professionisti, visto che è loro garantita la libera di insegnamento; degli utenti, gli alunni, che faticiamo a concepire come «clienti», rifiutiamo di considerare «prodotti», e che, pur essendo stakeholder nel senso proprio di «portatori di interessi», a scuola portano tutto tranne il loro interesse.

I rapporti non sono mai lineari, ma sono intricati in un sistema polifonico che di norma dovrebbe avere nella funzione formativa ed edu-

¹ Differentemente per uno spaccato socio-politico della scuola oggi si veda Bajani (2014), ricco di dati, opinioni e bibliografia di riferimento.

cativa il suo asse portante. Purtroppo l'Italia è il paese dove negli ultimi vent'anni tutti sono allenatori della nazionale di calcio e... maestri!²

Lo sfondo di questa confusione è dettato dal ruolo sempre più marginale che scuola e insegnanti svolgono nel contesto sociale, e dal progressivo indebolimento, quasi rituale banalizzazione, degli organi collegiali.

Parto dal mio osservatorio, la scuola nella provincia di Mantova, periferia operosa del Nord dove il mondo contadino si mischia con la più raffinata industria pesante, chimica, cartiera; dove le banche e le piccole industrie, l'artigianato e le aziende agricole scandiscono i ritmi valoriali della vita quotidiana.

In questo vasto cuneo all'interno di un'area di confine fra Veneto, Emilia, Cremona e Brescia la prima richiesta dei privati cittadini da fare alla scuola è quella di integrare e includere³.

Qui come ovunque la scuola è sempre sotto esame, per quello che fa, per quello che non fa e per quello che avrebbe potuto e dovuto fare. Si chiede spesso alla scuola e agli insegnanti di ricoprire ruoli che non sono loro, perché si confida o si attribuisce alla scuola un ruolo sociale di surrogato di quello che altri enti dovrebbero ricoprire. Come spiega bene Recalcati (2014) l'insegnante non deve essere psicologo,

² Vedi anche Floris, 2008, p. 228.

³ In questa vasta area del Nord Italia i dati sulla componente di alunni di origine e cultura non italiana sono in questo senso particolarmente significativi soprattutto se riportati al resto della Penisola. Nella scuola dell'infanzia i paesi che mostrano percentuali significative superiori alla media sono il Bangladesh (27,1%), il Marocco (25,8%) e l'Egitto (23,8%); nelle scuole primarie oltre al Bangladesh (43,2%) e all'Egitto (39,6) si aggiungono il Pakistan (40,1%) e l'India (39,5%). Nelle secondarie di primo grado gli studenti più numerosi sono originari della Cina (24,7%), della Macedonia (24,4%) e delle Filippine (24,1%). Infine nella secondaria di secondo grado sono particolarmente numerosi gli studenti dell'Europa orientale (ucraini 39,4% e moldavi 38%) e i latinoamericani (peruviani 34% e ecuadoriani 33,9%). I tunisini si concentrano soprattutto a Trapani (con ben 13 volte la percentuale di presenza rilevata in Italia) e a Ragusa (10 volte), i cinesi a Prato (9 volte); gli ucraini nelle province campane (oltre 7 volte a Caserta e quasi 7 a Napoli, 5 volte ad Avellino e Salerno, 4 volte a Benevento). Questi i dati forniti dalla Fondazione Ismu (2016) senza dimenticare che per ragioni storiche ed economiche il Nord accoglie un'alta percentuale di «immigrati interni», quelli che arrivano dal Sud Italia e sono oramai parte del tessuto cittadino, sono «integrati», non solo come utenti della scuola ma oggi come ieri sono veri e propri protagonisti della vita scolastica.

non deve essere amico o genitore, deve essere banalmente insegnante (*ivi*, pp. 91 e ss.).

Ripercorrendo la storia della scuola italiana, è facile ritrovare scandite le tracce della progressiva svalutazione della sua funzione, quasi una sorta di rovesciamento da quando da Neil Postman (1997) veniva considerata un «termostato», un argine culturale allo straripare della cultura massmediatica.

La svalutazione passa anche attraverso documenti di governo politico. Non tanto lontano da oggi, nell'estate del 2012, aveva destato particolare scalpore fra il personale delle scuole la nota di aggiornamento sul Documento di Economia e Finanza del 2013.

Il paragrafo V.10 (nella sezione *Aggiornamento sulle riforme*) si occupava proprio di *scuola e capitale umano*: già da qui bisognava capire il taglio meramente economico e quindi capirne la finalità. In effetti c'è poco di pedagogico nel «capitale umano» e nell'obiettivo di promuovere «l'apprendimento permanente e il potenziamento del rapporto tra scuola ed esigenze di mercato» (!)

Il documento conteneva spunti notevoli e rivoluzionari se si pensa alla politica scolastica portata avanti dai governi precedenti: finalmente si riparlava di «organico funzionale», come strumento di flessibilità per la realizzazione dell'autonomia scolastica; c'era il riconoscimento dell'importanza di un sistema condiviso per l'organizzazione del lavoro del personale scolastico; si riconosceva ancora l'importanza di investire nell'autonomia scolastica e nell'innovazione. Peccato che la traduzione pratica non teneva fede a queste premesse.

Poi il passo falso: la valorizzazione del personale docente. Sicuramente sottoscrivibile la necessità di un'azione di selezione e formazione radicale della figura del docente, oggi più che mai necessaria in un contesto così fluido (per dirla come Bauman) e in continuo mutamento socio-tecnologico.

Non si può invece non inorridire là dove si pretendeva di indirizzare i docenti stessi verso una nuova definizione del loro «ruolo» dell'insegnante «da depositario dei contenuti (che ormai hanno collocazione diffusa, ma soprattutto nel web) a mentore, sia in aula che nel corso di programmi che prevedono l'alternanza scuola/lavoro».

Dunque, il governo svalutava il ruolo degli insegnanti da maestri a consiglieri, individuando nel web la fonte e sorgente di tutto il sapere. L'insegnante non ha neppure più il ruolo già di per sé sminuente di facilitatore (come da Riforma Moratti-Bertagna), ma addirittura di sem-

plice consigliere: il che prevede dunque una forte autonomia e iniziativa dell'alunno che accede direttamente al sapere con una figura accanto ad aiutarlo a scegliere il link successivo. Ma la domanda è: perché non poteva essere mentore anche prima dell'avvento del computer? Le biblioteche esistevano già e in ogni scuola c'è sempre stata una bella copia di una qualche credibile enciclopedia.

Qui è realizzata la paura di Neil Postmann: l'argine è rotto e il mondo della cultura cade in mano ai nuovi barbari, quelli che hanno sostituito la lettura con l'oziosa consultazione del web (Baricco, 2008).

L'operazione è chiaramente economico-politica, in un documento dello stesso taglio: se l'insegnante non è tale, se non gli si riconosce più la professionalità specifica del suo ruolo giacché può essere sostituito da un semplice bibliotecario o *websurfer*, allora si può anche rivedere il suo profilo (anche economico)⁴.

A cosa serve allora emanare leggi, circolari e note impegnative su Dsa - Disturbi specifici dell'apprendimento (l. 170/10), sui Bes - Bisogni educativi speciali. (c.m. 8 marzo 2013), sulle Clil - *Content and Language Integrated Learning* (insegnamento in lingua straniera di una materia non linguistica) e le innovazioni tecnologiche (Tic)⁵ se poi gli insegnanti sono solo mentori. Si pone quindi anche il problema di una formazione pedagogicamente al ribasso, in cui la pedagogia è sostituita da un corso di *web for dummies*.

Da una parte si parla di autonomia della didattica, dall'altra si appiattisce la funzione dei docenti; da una parte si parla di valorizzazione del personale docente, dall'altra della sua trasformazione.

Ma questo è solo l'apice di un processo di nuova definizione sociale della scuola e dei docenti che si comprende soltanto mettendo a fuoco le nuove richieste che proprio alla scuola sono fatte dalla società stessa.

Non è un caso, anzi è quasi un paradosso, che la scuola rappresenti per tutte le amministrazioni, dai governi ai Comuni, un centro di potere e un luogo strategico di conquista⁶: dalla Legge Coppini (1877)

⁴ A rafforzare lo svilimento professionale c'è anche la situazione economica che, in una società capitalistica, costituisce il vero orizzonte valoriale e di collocamento sociale: a parità di carichi di lavoro, lo stipendio dei docenti italiani, al palo oramai da 7-8 anni, secondo un'indagine Ocse del 2011, è di gran lunga inferiore a quello dei colleghi europei e mondiali.

⁵ Tecnologia dell'informazione e della comunicazione (insegnamento di tutte le discipline con sussidi informatici).

⁶ Sicuramente è interessante leggere l'elenco dei ministri della Pubblica istruzio-

alla Riforma Giannini (2015) tutti indistintamente cercano di mettere le mani sulla scuola, perché controllare e determinare l'istruzione è un primo passo verso il governo della *cosa pubblica*.

Le risposte che sono state date però – dopo l'approvazione della l. 107/2015 nello scorso luglio 2015 – non sono state sufficienti né lo sono agli occhi di chi vive la scuola.

Per capire quale è la percezione oggi della svolta epocale della legge cosiddetta della «Buona scuola» alla fine dello scorso anno scolastico (2015-2016) ho sottoposto all'attenzione di alcuni insegnanti della provincia di Mantova un questionario articolato in 5 quesiti: 1) Quali aspetti avrebbe dovuto toccare la riforma e non l'ha fatto? 2) Di cosa c'è assolutamente bisogno nella scuola e nella tua scuola? 3) Di cosa non c'è assolutamente bisogno oggi nella scuola e nella tua scuola? 4) Quali problemi ha risolto la «Buona scuola»? 5) Quali problemi non ha risolto la «Buona scuola»?

Il questionario è stato sottoposto ad almeno un insegnante per ogni scuola del territorio, che si è fatto portavoce di una restituzione della percezione all'interno della sua scuola. Secondo i 45 docenti (su 54 scuole) intervistati tra gli aspetti che avrebbe dovuto toccare la riforma e non l'ha fatto c'è in primo luogo la questione di «maggiori fondi statali alle scuole» (60,5% delle risposte) seguita dalla «valorizzazione del personale docente e non docente» (55,8%). Il tema delle risorse, umane ed economiche, è riconosciuto anche come il principale bisogno della scuola in generale e del proprio istituto in particolare (60,5%) a differenza del «bonus premiale per i docenti di ruolo più meritevoli» (58,1%) che secondo gli intervistati non intercetta asso-

ne dal 1970 a oggi. Fra questi troviamo due capi dello Stato, qualche rettore universitario, qualche manager privato, dirigenti di scuole paritarie e private, segretari di partito, ma neanche un insegnante di scuola statale: Riccardo Misasi (1972-1973); Oscar Luigi Scalfaro (1972-1973); Franco Maria Malfatti (1973-1978); Mario Pedini (1978-1979); Giovanni Spadolini (1979-1979); Salvatore Valitutti (1979-1980); Adolfo Sarti (1980); Guido Bodrato (1980-1981); Franca Falcucci (1982-1987); Giovanni Galloni (1987-1988); Sergio Mattarella (1989-1990); Gerardo Bianco (1990-1991); Riccardo Misasi (1991-1992); Rosa Russo Jervolino (1992-1994); Francesco D'Onofrio (1994-1995); Giancarlo Lombardi (1995); Luigi Berlinguer (1996-1999); Tullio De Mauro (1999-2001); Letizia Moratti (2001-2006); Giuseppe Fioroni (2006-2008); Mariastella Gelmini (2008-2011); Francesco Profumo (2011-2013); Maria Chiara Carrozza (2013-2014); Stefania Giannini (2014 - *in carica*).

lutamente ciò di cui oggi la scuola necessita, così come la chiamata diretta dei docenti (46,5%). Rispetto invece ai problemi risolti dalla riforma della «Buona scuola» la maggior parte delle risposte degli intervistati si concentra sul precariato docente e non docente (25,6%) ma non il ruolo sociale dei docenti (62,8%).

Dall'indagine svolta, che non aveva scopi scientifici, ma prettamente esemplificativi, appare chiaro ed evidente che i punti nevralgici di questa riforma non hanno restituito centralità alla funzione del docente, al ruolo sociale della scuola pubblica statale e dell'insegnante: non ha risolto problemi di stabilizzazione dell'organico, di autonomia, di valorizzazione professionale e di risorse economiche, anzi. C'erano forti aspettative sulla riforma e sulla possibilità di avere un organico davvero funzionale alla realizzazione del progetto didattico delle singole scuole: alla fine tutto si è risolto in un confuso inserimento di docenti non richiesti dalle scuole stesse, in un continuo rincorrere e derogare le norme.

RPS

Massimiliano De Conca

2. Cosa non ha risolto la «Buona scuola». Il problema delle risorse

Ha fatto scalpore la notizia che – nonostante la «Buona scuola» – le scuole del Nord soffrano ancora di *supplentite*, una malattia difficile da estirpare. A febbraio il «Corriere della Sera» ha pubblicato un articolo che riporta il disperato appello delle scuole del Nord, da Milano a Treviso, completamente sprovviste di docenti nelle loro graduatorie⁷.

L'interrogativo posto dall'intervistata è esemplificativo della situazione: «Titolare in una scuola primaria in provincia di Milano, ho avvisato la segreteria che dal 7 gennaio sarei rimasta a casa per un intervento e che la malattia sarebbe durata più di trenta giorni. Hanno iniziato a chiamare subito, ma la supplente è arrivata solo dopo venti giorni», racconta Patrizia Milani. «Ma è possibile che non ci siano nella provincia persone che vogliano lavorare? La supplente arriva dalla Calabria, ma è possibile che una si debba spostare per un mese? E non vi dico i rifiuti che ha avuto la scuola da parte di docenti che non hanno accettato perché dovevano insegnare matematica! Io trovo che ci sia qualcosa che non va in un sistema che se non cambia ci sommergerà tutti»

⁷ Milano, Brescia, Bergamo e Treviso. Scuole del Nord a caccia di supplenti, «Corriere della Sera», 3 febbraio 2016.

La «Buona scuola» questo sistema non l'ha intaccato, anzi non solo non ha garantito per l'inizio dell'anno scolastico la copertura di tutti i posti, ma non ha neanche provveduto alla stabilizzazione dei posti disponibili.

L'attuale sistema fa acqua da tutte le parti, ma la responsabilità va ricercata anche nel perverso meccanismo delle graduatorie.

Paradossalmente, la situazione delle supplenze è peggiorata: le graduatorie da cui attingere sono costantemente aggiornate in ritardo, l'inizio dell'anno scolastico è sempre un calvario con un andirivieni continuo nelle classi, centinaia di convocazioni per trovare i sostituti, e a volte anche i sostituti dei sostituti, con effetti negativi per la continuità didattica.

Il meccanismo Nord-Sud si inceppa perché, per rispondere alla apparente mancanza di disponibilità di docenti del Nord, i docenti del Sud – a meno che non siano già stabili – aspettano la «chiamata annuale» prima di accettare; il sistema della mobilità su tutto il territorio nazionale, con la grave incognita di poter essere assegnato a un ambito differente da quello di servizio e di provenienza, umilia chi per anni ha lavorato e «servito» lo Stato con diligenza e con enormi sacrifici familiari.

Il meccanismo è perverso, non tanto per un discorso di dinamiche geografiche, quanto per l'idea di base di non voler stabilizzare il personale. Se poi la motivazione risiede nella impossibilità di prevedere la platea scolastica di anno in anno, emergono allora tutti i limiti di programmazione e crescita del nostro sistema scolastico.

Tutti gli anni si assiste alla «transumanza» di docenti precari che – ammassati in aule scolastiche – attendono il loro turno per poter lavorare anche quell'anno: così, uguale, come l'anno precedente, perché in molti casi quei docenti, precari, vanno a ricoprire posti già occupati l'anno precedente!

«Siamo considerati parcheggiatori pro tempore, speriamo che almeno quest'anno...» è il pensiero che tutti gli anni attraversa la mente dei docenti.

Dall'altra parte il fiorire e pullulare di bandi, fondi europei, fondi locali *et similia* ha trasformato il lavoro del dirigente scolastico e del suo staff in quello di procacciatore di soldi: il meccanismo per cui l'autonomia scolastica oggi è semplicemente funzionale ma non economica limita la progettazione delle scuole. Come l'idea dell'organico potenziato non ha risposto alla logica della realizzazione del progetto educativo delle scuole, quanto quella dello svuotamento parziale delle

graduatorie provinciali⁸, così alle scuole non sono stati dati i fondi necessari per poter realizzare progetti elementari, come l'alfabetizzazione e il recupero.

3. Cosa non ha risolto la «Buona scuola»: la valutazione che ignora la valorizzazione

Dal 2009, dall'era Brunetta-Gelmini, nella scuola si aggira lo spettro della «valutazione», tabù oramai metabolizzato e superato, che per oltre un lustro ha fatto discutere e che farà discutere ancora per come si sta realizzando oggi.

L'idea della valutazione della performance dell'impiegato è per la scuola di scarsa se non impossibile applicazione: ciò non vuol dire che non si possa individuare una modalità di controllo, monitoraggio e miglioramento dei servizi forniti, ma significa chiarire definitivamente con quali indicatori e soprattutto con quali finalità.

In passato si era provato a introdurre la valutazione di sistema: Mantova, Padova, Milano sono state negli anni novanta i Poli della qualità⁹ da dove è partita la sperimentazione per l'applicazione del sistema aziendale delle Iso 9000, Iso 9001 e Iso 9004. Il passaggio è stato importante perché ha permesso alle scuole di riflettere e prendere coscienza dei processi che avvengono inevitabilmente all'interno di un sistema complesso come quello scolastico.

⁸ Il piano straordinario di stabilizzazione della «Buona scuola» ha portato circa 80.000 nuovi posti di lavoro fra i docenti delle graduatorie provinciali (a fronte di una previsione di circa 120.000 posti), che ricoprono parte dei 67.000 tagli della riforma Gelmini e parte del normale *turn over*. Ovviamente l'operazione, nella sua confusionaria e caotica realizzazione, è stata necessaria anche se non sufficiente dal momento che restano ancora migliaia di posti di lavoro da coprire mediante stabilizzazione e quindi continuità didattica. Grave poi non aver pensato a ripristinare il personale non docente che garantisce il buon funzionamento delle scuole tanto quanto il personale docente.

⁹ Si veda il volume *Progetto Qualità*, 1990. L'applicazione del modello della Qualità, in ambito scolastico, non ha attecchito se non per l'aspetto procedurale-organizzativo: il boom degli anni novanta (Progetto Qualità) che ha fatto nascere ben cinque diversi Poli sulla qualità in tutta Italia (Milano, Mantova, Padova, Vicenza, Roma) ha ottenuto l'effetto di far ragionare il sistema scolastico su se stesso tuttavia è regredito nella misura in cui è stato applicato alla valutazione dei docenti.

Di seguito sono iniziate le sperimentazioni del modello Caf (*Common asset framework*) alla Pubblica amministrazione, e quindi alla scuola.

Da questa prospettiva sistemica, difficilmente adattata ai contesti scolastici, ma alla fine accettata dai docenti là dove permetteva di far assumere alla scuola un suo profilo identitario, si è virato bruscamente sulla valutazione del personale scolastico e, soprattutto, dei docenti.

Il ministro Gelmini, sulla scia del d.lgs. 150/2009 a firma del ministro Brunetta, ha cercato diverse strade per definire un percorso valutativo degli insegnanti: passando dal puro Invalsi introdotto dal ministro Letizia Moratti al criterio reputazionale, fino alla valutazione lasciata nelle mani del dirigente scolastico così come realizzato nella «Buona scuola».

La svolta determinata dai commi 126-130 dell'art. 1 della l. 107/2015 definisce un sistema premiale all'interno del quale il dirigente scolastico, sulla base dei criteri definiti dal costituito Comitato di valutazione, assegna a ciascun insegnante di ruolo un *premio* in base alle sue capacità di docente. Un compromesso ibrido che come spesso accade nella scuola assume più la funzione di mediazione di facciata che di mediazione effettivamente applicabile al contesto scolastico.

La valutazione del lavoro di un docente è a oggi una operazione non praticabile: la scuola è un organismo sistemico in cui le parti cooperano e lavorano in sinergie riconosciute istituzionalmente (Collegio docenti, Consigli di sezione/classe/interclasse); un qualunque sistema di valutazione associato alla premialità, ovvero un qualunque sistema di tipo competitivo di stampo aziendalistico e non più cooperativo, rompe l'equilibrio della collegialità e rischia di determinare un blocco di quel passaggio di *best practices* che determinano il «prodotto scolastico», ovvero la formazione degli alunni, pertanto la premialità individuale rischia di far aumentare lo scarto di competenze professionali tra i docenti¹⁰.

Inoltre, ulteriore contraddizione, la premialità è annuale mentre i risultati sul piano del miglioramento degli apprendimenti, degli esiti formativi degli studenti non solo non sono frutto del lavoro di un singolo docente, ma non sono neanche valutabili annualmente.

La valutazione nella scuola non deve essere un tabù, ma una realtà

¹⁰ La ricerca internazionale evidenzia che il livello qualitativo della scuola aumenta laddove è la comunità professionale dei docenti a essere protagonista (Berti, 2015).

con la quale i docenti devono confrontarsi (paradossale l'atteggiamento del docente valutatore di alunni che non accetta egli stesso di essere valutato) in un'ottica di miglioramento su indicatori che non possono essere esclusivamente di tipo quantitativo. Per intenderci il successo scolastico non è un indicatore di valutazione attendibile dal momento che la «materia prima», ovvero il gruppo classe, non è di tipo industriale, ma umano, pertanto soggetto a tante, troppe, variabili che andrebbero analizzate e disaggregate di volta in volta.

Le stesse prove Invalsi¹¹ rappresentano oggi un orizzonte di lavoro che però non è perentorio, dal momento che ogni scuola ha la sua storia e il suo contesto col quale interagisce e dal quale è determinato. Per intenderci la scuola della periferia di Milano sarà sicuramente differente da una scuola del centro storico e di via Montenapoleone. In questo dovrebbe realizzarsi la vera autonomia, nel fatto che ogni scuola possa avere a disposizione quei mezzi necessari per poter realizzare autonomamente il proprio progetto formativo ed educativo¹².

Quest'ultimo punto apre un'ulteriore questione: il reclutamento degli insegnanti. Qualunque dirigente posto di fronte alla prospettiva di una valutazione del proprio operato in base ai risultati raggiunti dal proprio istituto reclamerebbe la possibilità di poter «scegliere» il personale

¹¹ Nate come misurazione degli apprendimenti, con lo scopo di determinare anche strumenti per veicolare i fondi nelle scuole, la valutazione degli istituti scolastici e quindi dei docenti, le prove Invalsi svolgono oggi un mero esercizio di monitoraggio degli apprendimenti con finalità didattica, ovvero con lo scopo di individuare aree di miglioramento e recupero, come dimostra l'esperienza dei progetti nazionali del Pqm (Piano Qualità Merito: www.indire.it/pqm2012/) e Vsq (Valutazione per lo sviluppo della qualità nelle scuole: <http://for.indire.it/vsq2012/>) e di Vales (Valutazione e Sviluppo scuola: www.indire.it/progetto/vales-valutazione-e-sviluppo-scuola/), che ha immediatamente preceduto l'avvio del Sistema nazionale di valutazione (d.p.r. 80/2013). Restano oggi come prove d'esame di terza media e di maturità, nell'aspetto della prova esterna comune con cui devono confrontarsi non solo tutti gli studenti italiani, ma anche tutti gli insegnanti.

¹² Per avere un'idea della confusione e dello smarrimento che regna sovrano nella scuola, basti pensare al momento stesso dell'avvio dell'anno scolastico, quando i docenti sono tenuti a stilare il loro piano di lavoro: non esiste un documento precettivo di riferimento, dal momento che le Indicazioni nazionali sono appunto indicazioni e che paradossalmente il vero riferimento per gli insegnanti è il quadro di riferimento dell'Invalsi per la presentazione delle prove nazionali.

con cui realizzare il servizio ai suoi utenti, che a loro volta reclamano la possibilità di potersi scegliere la sezione e gli insegnanti migliori. Problema: la Costituzione prevede l'assunzione dei pubblici soltanto tramite concorso, dunque elimina quella chiamata diretta che in parte è parzialmente passata nella riforma della «Buona scuola». Pensiamo a quali impatti potrebbe avere l'attuazione di un simile principio di discrezionalità affidata a un dirigente che deve comporre un organico in una scuola dell'area mantovana con docenti per lo più provenienti da altri contesti. Non è facile conciliare la prospettiva del reclutamento e della valutazione, all'interno della cornice costituzionale del concorso. La possibilità di concorsi interni per titoli al fine di conseguire distinte professionalità (di tipo organizzativo, didattico, formativo, ecc.) può essere una via d'uscita per permettere una carriera verticale all'interno di un sistema fin troppo orizzontale. Potrebbe infatti essere risolutivo, ai fini di quei principi di efficacia ed efficienza da cui muovono tutte le riforme della pubblica amministrazione, trovare delle prospettive di carriera interna al profilo che servano a rivitalizzare una professione spesso fin troppo appiattita. Un concorso interno, obbligatorio e/o facoltativo, servirebbe a valorizzare professionalità differenti, ma permetterebbe anche ai docenti di autovalutarsi. Inoltre la previsione di carriere differenziate, volte anche a ridurre il lavoro d'aula spostandolo sul versante organizzativo, garantirebbe una più serena «uscita di scena» nel momento in cui la Riforma Fornero (l. 92/2012) ha drasticamente allontanato le finestre d'uscita del personale della scuola. Ridisegnare la figura dell'insegnante prospettandogli la possibilità di impiegare le proprie competenze per affiancare nuovi docenti con la qualifica di tutor, oppure sottrarlo all'aula per consegnargli la gestione di plessi o di dipartimenti, potrebbe essere un'operazione di buon senso e di qualità.

Al di là delle discussioni legate all'opportunità o meno di questo meccanismo premiale, al di là del suo valore divisivo della stessa comunità scolastica¹³, tutti i percorsi di definizione dei criteri valutativi espressi dai singoli comitati di valutazione rappresentano indubbiamente un caso sociologico.

¹³ Secondo la norma sono esclusi i docenti non di ruolo, che pure svolgono la stessa funzione educativa dei colleghi di ruolo, ed è escluso tutto il personale non docente, che pure concorre nel giudizio qualitativo di un sistema scolastico. Simile atteggiamento si coglie nei commi sulla distribuzione del bonus docente di 500 euro.

In tutte le scuole è nata una discussione¹⁴, molto spesso fuori tema ma non per questo meno significativa, sul ruolo del docente, sulle sue attività, su quanto rientra nell'ordinario, quanto è da considerarsi un valore aggiunto, quanto determina meccanismi premiali.

È curioso come quasi tutte le scuole si siano spinte in lavori talmente accurati che vanno oltre ogni intenzionalità della legge stessa. Molte province hanno costituito tavoli di discussione perché venissero ristrutturati e declinati i criteri più consoni possibili alla valutazione dei docenti, ma per fare questo è stato necessario ricordare e definire una volta per tutte cosa fa il docente, cosa rientra nell'ordinario e cosa invece ne esce, cosa è aggiuntivo, cosa è valore aggiunto!

La lettura dei criteri di valutazione elaborati dalle scuole, in forma autonoma o partecipativa, ha denotato un minuzioso sezionamento dell'attività degli insegnanti al fine di rapportare ogni singola operazione all'interno di quanto prevedono i testi vigenti relativi alla deontologia e professionalità docente. Il lavoro svolto ha, nella maggior parte dei casi, fornito una dettagliata e minuziosa scomposizione di tutte le attività di un insegnante al fine di re-incasellarla all'interno di una griglia descrittiva precostituita.

La forzatura, a mio avviso, sta appunto nell'aver voluto ricondurre comunque tutto a una griglia predefinita da anni (il testo unico d.lgs. 297/1994 e il contratto nazionale) senza avere il coraggio di sfondare quella griglia stessa, oramai palesemente datata e pertanto superata, per disegnare un nuovo profilo della cosiddetta funzione docente che oggi è «altro» e «oltre» rispetto alla pubblica opinione.

4. La gabbia burocratica e la gabbia mentale. «Se vogliamo che tutto rimanga come è, bisogna che tutto cambi»

La scuola oggi è diversa da quella descritta nei testi normativi e persino nell'immaginario dei suoi utenti. Proprio perché organismo dinamico la scuola ha affrontato in questi anni profonde mutazioni e

¹⁴ Vale la pena richiamare quanto Mario Castoldi – nei seminari, nelle lezioni, nei suoi libri – teorizza sulla valutazione: «è un processo che è mosso da obiettivi di conoscenza, dipende dagli obiettivi che si vuole conseguire o dalla funzione che essa deve svolgere. La valutazione è un giudizio o una inferenza fatta su una raccolta di informazioni». Da questo punto di vista la valutazione è un procedimento di crescita.

adattamenti legati ad una evoluzione e/o involuzione della società, per cui oggi include più di ieri, si relaziona col territorio più di ieri, si confronta con l'emergenza sociale, politica ed economica, più di ieri. Eppure proprio i docenti, che hanno maggiore coscienza della loro situazione, costituiscono l'anello debole del sistema scolastico da una parte perché hanno assunto una predisposizione passiva frutto della marginalizzazione sociale che stanno vivendo, dall'altra perché, quando precari abbandonati nelle graduatorie a causa dei limiti economici posti a limitare ogni previsione di assunzioni, hanno spesso rinunciato ad aggiornarsi e autoformarsi, né sono loro concesse occasioni da un Ministero ancora deficitario dal punto di vista «formativo»¹⁵.

Offuscati socialmente e politicamente (nessuna riforma passa mai al vaglio della categoria) e congelati economicamente, i docenti italiani mancano in questo momento di mordente e protagonismo. Sono spaventati e scandalizzati, giustamente, dall'idea di associare la scuola al

¹⁵ Anche se non condivisibile fino in fondo, l'analisi di Roger Abravanel all'alba del concorso docenti del 2012 mette a nudo un problema ancora oggi affrontato solo in parte: «Il concorso bandito dal Governo Monti è quindi giusto, anche se è solo un piccolissimo passo avanti nella direzione di miglioramento, perché se da un lato avremmo finalmente (forse) 12.000 insegnanti selezionati con qualche criterio di merito, resta la totale assenza di meritocrazia per gli altri 700.000. Per i quali il problema non è solo sul come sono stati selezionati (male, perché molti sono stati selezionati senza concorso, ma purtroppo oggi su questo si può fare ben poco), ma su come sono formati, aggiornati, valutati, (non) esposti a suggerimenti su come migliorare il loro modo di insegnare e, soprattutto, motivati e remunerati (tutti poco e in maniera uguale). I bravi (e ce ne sono tantissimi ma purtroppo non si può sapere in maniera oggettiva quali sono) si aggiornano e motivano da sé, ma moltissimi lasciano perdere e le differenze di qualità dell'insegnamento crescono a dismisura. Il problema è noto da tempo ma purtroppo stenta a decollare un programma per avviare un serio processo di valutazione della qualità dell'insegnamento nelle scuole e di responsabilizzazione dei loro presidi e insegnanti. Ciò avverrebbe grazie a ispettori che le visitano periodicamente, valutandone la qualità dell'insegnamento basandosi su criteri oggettivi, quali per esempio i risultati delle prove Invalsi (le scuole che hanno più studenti con risultati migliori hanno insegnanti migliori)» (editoriale comparso su «Il Corriere della Sera» del 9 settembre 2012). D'altra parte la risposta del governo attuale è stata quella di pensare all'autoaggiornamento soltanto dei docenti di ruolo attraverso la carta docenti, bonus di 500 euro per spese in libri, corsi, attrezzatura informatica: va da sé il carattere episodico e divisivo del provvedimento che trascura una parte della componente scolastica (i docenti non di ruolo e il personale non docente) e che rinuncia a una visione d'insieme della formazione della comunità professionale demandando tutto ai singoli individui.

mercato del lavoro¹⁶, però al contempo non hanno offerto nuovi modelli didattici: è vero che il patchwork oggi chiamato classe impone maggiore fluidità e flessibilità, ma i docenti sono sempre rimasti rigidi a vecchi schemi di insegnamento e di connotazione sociale che non possono più resistere. Questo spiega perché la percezione della scuola da parte degli insegnanti dopo la riforma è ancora più negativa: il bonus premialità è stato vissuto come una penalizzazione perché umilia il ruolo della collegialità e della collaborazione che rischiano di essere accantonati per lasciare il posto a un'idea di scuola-azienda dove prevalgono atteggiamenti di individualismo e scarsa assunzione di responsabilità; si sentono privi di strumenti materiali e di una formazione adeguata; si sentono alla mercé del mercato e hanno perso fiducia nella possibilità di essere protagonisti della loro azione educativa.

Dal canto loro, stretti nella morsa delle richieste esterne fra ministeri e genitori, i dirigenti scolastici hanno assunto il ruolo di manager d'azienda e, in quanto tali, devono sottostare alle logiche della ricerca di finanziamenti in anni in cui, dal 2011 a oggi, le risorse per la realizzazione dell'offerta formativa si sono dimezzate: sono diventati cacciatori di doti, di bandi, che possano garantire alla scuola la sopravvivenza. Anche per loro diventa fondamentale la percezione reputazionale che si ha all'esterno e perciò sono costretti a dovere assecondare richieste a volte stravaganti mettendo in sofferenza le fasce più deboli che nella scuola non sono quelle meno abbienti, ma quelle che non usano l'arroganza, il clientelismo e la prepotenza.

Infine gli invisibili, il personale non docente, sempre più tagliato fuori dalla partecipazione attiva alla realizzazione del loro futuro lavorativo. L'enorme confusione politica e organizzativa intorno alla scuola ha generato un senso di straniamento che l'ha indebolita professionalmente privandola di una sua identità e di slanci innovativi.

¹⁶ Anche queste sono note dei mass media che vogliono vedere anche nella disoccupazione non il fallimento di politiche finanziarie, economiche e industriali, ma quello di una scuola che non è capace di preparare al futuro (in ultimo una nota del 5 maggio 2015 a firma di Matilde Bagnoli sul sito <http://meritocrazia.corriere.it>). Viene da chiedere: quale futuro? Anche volendo assecondare per un momento questo insano pensiero (assurdo pensare alla scuola dipendente dal mercato del lavoro!), bisognerebbe avere allora davanti agli occhi un'idea politica di un piano di rinascita economica per la cui realizzazione costruire la scuola delle future generazioni: ebbene, non mi pare che esistano oggi proposte di piani economici e industriali a lungo respiro.

La valutazione e la valorizzazione della scuola e del personale che nella scuola lavora sono un'emergenza sociale che non può essere differita né può essere messa in secondo piano perché ne dipendono le sorti culturali del nostro paese.

Riferimenti bibliografici

- Bajani A., 2014, *La scuola non serve a niente*, Laterza, Roma, Bari.
- Baricco A., 2008, *I barbari. Saggio sulla mutazione*, Feltrinelli, Milano.
- Berti L., 2015, *La valorizzazione del merito dei docenti*, intervento al seminario nazionale Andis, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione. Il ruolo del Dirigente scolastico*, Laceno, 16-19 luglio.
- Floris G., 2008, *La fabbrica degli ignoranti. La disfatta della scuola italiana*, Rizzoli, Milano.
- Fondazione Ismu, 2016, *Ventesimo rapporto annuale sulle migrazioni 2015*, Franco Angeli, Milano.
- Ocse, 2011, *Education at A Glance 2011*, disponibile all'indirizzo internet: www.oecd.org/education/skills-beyond-school/48669804.pdf.
- Recalcati M., 2014, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino.
- Postman N., 1997, *La fine dell'educazione. Ridefinire il valore della scuola*, Armando Editore, Roma.
- Progetto Qualità, 1999, *Progetto Qualità. Una esperienza di collaborazione tra Ministero della Pubblica Istruzione e Confindustria*, «Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione», n. 84, Le Monnier, Firenze.