

Quel pasticciaccio brutto (ma proprio brutto) del “docente esperto”

di Marco Guastavigna



Sul pasticciaccio brutto brutto brutto del “docente esperto” si sono già espressi in molti e in modo sistematico, a partire da considerazioni complessive sull’organizzazione del cosiddetto “mondo della scuola”.

Io sono invece un po’ confuso e mi limiterò a proporre quanto mi si è affacciato alla mente in questi giorni, convinto (illuso?) di poter comunque dare un contributo alla riflessione, che mi auguro porti alla soppressione del provvedimento.

La **prima considerazione** è questa: mi sono immediatamente ricordato del “tempo potenziato”, dispositivo contrattuale previsto, esaltato e poi inattuato, tanto che non solo gli insegnanti più giovani, ma il fior fiore dei motori di ricerca lo confondono con l’organico di potenziamento. Per non parlare del “concorstone” di Luigi Berlinguer, che provocò una fortissima reazione della “categoria”, in quasi tutte le sue – variegata allora forse più di ora – componenti ideali e

ideologiche, fino ad essere cancellato.

Potrei sbagliarmi, ma il mio reflusso professionale ha rigurgitato anche la figura del “docente *senior*”, che avrebbe riproposto nell’istruzione secondaria un [modello qua e là usato in quella terziaria](#).

E poi ancora la vicenda della valutazione degli insegnanti in rapporto al riconoscimento di un presunto “merito” innescata dalla Legge 107 del 13 luglio 2015 e via via depotenziata con provvedimenti e accordi con i sindacati. Le forzature per la differenziazione delle carriere degli insegnanti con lo scopo di introdurre gerarchizzazione – insomma – sono un evento frequente e hanno un *trend* di fallimento, anche grottesco.

La **seconda considerazione**: l’istruzione pubblica è devastata da decenni dalla cultura e dalla pratica della [competizione](#) tra e all’interno delle scuole con bandi, concorsi, premi, riconoscimenti, percorsi di formazione riservati, certificazioni private e simili.

La pandemia e il distanziamento delle operazioni didattiche hanno reso definitiva la [colonizzazione delle aule e delle menti da parte del capitalismo cibernetico](#), assunto a sfondo inevitabile, syllabus adattivo universale.

Segmenti della formazione sono nominalmente e strutturalmente subordinati al mercato del lavoro (ovvero alla mercificazione dell’attività umana) come approccio generale e come dato di contesto spazio-temporale. Ma, storicamente, gli insegnanti si accorgono dei rapporti concorrenziali fondati sull’utilitarismo solo quando ne sono colpiti in forma diretta; e individuale. E davvero pochi sembrano cogliere ora che l’obiettivo del “docente esperto” servirà soprattutto a costruire e validare un’altra filiera della cultura intesa come potere e sottopotere.

Del resto, anche i più fieri oppositori di questo e di altri provvedimenti analoghi soffrono – è la **terza considerazione** – di un grave limite: ritengono che il pensiero critico, anziché intenzione e posizionamento espliciti, sia il frutto di un

percorso di istruzione curriculare, fondato sulle certezze dei saperi disciplinari. Una neutra e rassicurante *“capacità di esaminare nuove informazioni e idee concorrenti in modo spassionato, logico e senza preconcetti emotivi o personali”*, come lo definisce [Tom Nichols](#).

[VAI ALLA PAGINA DEDICATA AL TEMA DEL DOCENTE ESPERTO](#)

Non è un caso (siamo alla **considerazione finale**), del resto, che il dibattito sulla “professione-docente” sia e sia stato – salvo momenti ormai remoti e comunque irripetibili – intorno a un profilo esclusivamente individuale dell’insegnante, che incarna uno o più saperi, per alcuni anche quelli psico-pedagogici, in forma più o meno prevalente. A coloro che apprendono, fare la somma.

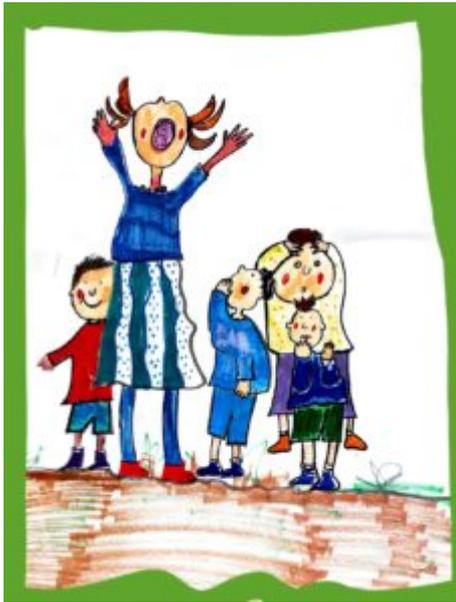
A mio fallibile giudizio, questo approccio non porta da nessuna parte. Andrebbe invece più che mai riconosciuta e valorizzata **la dimensione politica di una scolarizzazione di massa e democratica**, capace di muoversi in modo significativo nei meccanismi di interdipendenza e di crisi planetaria. Ed essa è in primo luogo responsabilità, azione e progetto collettivi, a dimensione sociale. Che quindi si incarna in un’istruzione che ha il compito di innescare, estendere in quantità, incrementare per qualità, garantire per consapevolezza e prolungare nel tempo capacità culturali e – appunto – sociali finalizzate allo sviluppo umano.

Ma questa, probabilmente, è utopia.

Il docente esperto: uno su

cento ce la fa...

di Mario Maviglia



Prendete una delle categorie più vilipese in Italia, sia sul piano sociale che economico, ancorché – contraddittoriamente – più tutelata sul piano occupazionale. Si tratta di una professione più che dignitosa, ma sempre più oberata di impegni burocratici. Su questa categoria i vari Ministri che si sono succeduti nel tempo hanno sempre nutrito l'ambizione di lasciare un segno con le loro (spesso dannose) riforme. Nessuno che si sia mai preoccupato di creare le condizioni migliori per consentire a questi professionisti di svolgere il proprio lavoro in modo tranquillo e sereno, centrando l'attenzione sul compito principale che dovrebbero assolvere la loro "azienda", ossia la promozione e lo sviluppo dei processi di apprendimento e di socializzazione degli studenti. Nel tempo, anzi, le condizioni lavorative di questi professionisti sono andate viepiù peggiorando.

Oggi, attraverso una delle tante leggi che nulla ha a che fare con il mondo della scuola (Decreto Aiuti bis), viene inserito un meccanismo di "premiazione" dei docenti, che non trova eguali in altri contesti professionali, attraverso la creazione della figura dell'"insegnante esperto", un superdocente dotato di grandi capacità, quasi taumaturgiche,

soprattutto considerando l'iter che dovrà seguire per diventare "esperto". Infatti il super-docente dovrà completare tre corsi triennali di formazione consecutivi e non sovrapponibili tra loro, con valutazione positiva. Questi docenti niciani non potranno essere più di 8 mila (poco più dell'1% del totale) e alla fine di questa eroica cavalcata formativa potranno meritatamente godere di un assegno annuale ad personam di 5650 euro all'anno, ossia circa 400 euro in più al mese rispetto ai colleghi non "esperti".

[VAI ALLA PAGINA DEDICATA AL TEMA DEL DOCENTE ESPERTO](#)

Peraltro non sono richiesti compiti particolari a questa nuova figura, anche se dovrà rimanere nella stessa scuola per almeno tre anni. A livello formale la sua istituzione è prevista a partire dall'a.s. 2023/2024, ma gli effetti economici decorreranno dall'a.s. 2032/2033. (Per molti docenti già arrivarci, a questa data, sarà una positiva prova di resilienza esistenziale...).

La legge non chiarisce se, in caso di premorienza dell'interessato prima della scadenza dei fatidici 9 anni di formazione, le esperienze formative comunque maturate nel frattempo possano essere trasmesse agli eredi o a colleghi designati dal compianto prima della sua dipartita. Ma va detto che c'è nello spirito della legge una grande prospettiva di speranza e di ottimismo: infatti chi viene prescelto come "docente esperto" dovrà impegnarsi a vivere ancora per almeno 9 anni per poter godere dei sacrifici sostenuti. E in questo periodo storico contrassegnato da crisi di vario tipo, depressione cronica e sfiducia nel futuro, il messaggio veicolato dalla norma suona decisamente rincuorante e terapeutico.

Questo, sommariamente, quanto prevede la legge. Ma ancor più interessante è capire quali giri mentali hanno seguito i proponenti questa norma che di fatto prefigura un iter formativo per acquisire la qualifica di "esperto" equiparabile

alla formazione di un pilota d'aereo o a quella di un medico specialista. Forse poteva essere scelta, come dire?, una via più breve, magari riconoscendo eventuali "crediti" acquisiti durante l'esperienza professionale pregressa. Ma in questo caso, forse, la futura quanto inutile Scuola di Alta Formazione non avrebbe avuto lavoro a sufficienza da svolgere e non avrebbe potuto giustificare quindi la sua ragion d'essere e il baraccone burocratico al suo seguito.

Più prosaicamente ci si poteva dedicare in modo serio e in un arco temporale non biblico a equiparare gli stipendi dei docenti italiani alla media degli stipendi dei loro colleghi UE, almeno come base di partenza e questo anche per rendere più attrattivo l'insegnamento ad una platea più vasta di professionisti.

Ovviamente non è solo una questione economica, ma c'è da chiedersi quale molla masochistica dovrebbe spingere un docente a formarsi per 9 anni prima di vedere dei vantaggi economici, quando potrebbe destinare meno tempo per una preparazione adeguata ad affrontare un concorso per dirigente scolastico o dirigente tecnico (se i concorsi si svolgessero a scadenza regolare...), con vantaggi economici molto più consistenti.

Insomma, l'impressione generale che si ricava è che la vecchia e mai abbandonata idea di creare forme di differenziazione di carriera tra i docenti sia ancora tutta da elaborare, a meno che non ci si voglia illudere che l'istituzione del "docente esperto" sia la risposta a questo problema. Sicuramente è un modo poco produttivo di utilizzare i fondi pubblici. Se a ciò si aggiunge il finanziamento necessario per il funzionamento dell'istituenda ed evanescente Scuola di Alta Formazione si può comprendere come spesso la spesa pubblica venga dirottata in opere inutili, se non futili.

La scuola al crocevia tra conservatori e progressisti

di Giovanni Fioravanti



Il professor **Ernesto Galli della Loggia** [dalle righe del Corriere della Sera del primo agosto](#) sale in cattedra per fornire, forse neppure richiesto, una lezione di conservatorismo all'onorevole Giorgia Meloni presidente dei conservatori europei.

Il senso della lezione può essere riassunto in breve: essere conservatori consiste nel fare l'opposto dei progressisti. Conservatore, dunque, non è chi è contrario ad ogni cambiamento a prescindere, ma chi si oppone ai cambiamenti proposti dalle forze progressiste. Per cui il conservatore doc

si deve semplicemente limitare a cercare di fare il contrario del campo avverso.

Se l'editoriale si concludesse qui non varrebbe neppure la pena di prenderlo in considerazione.

Invece qui casca l'asino. Perché l'esimio professore insiste nei suoi ragionamenti tanto da sostenere che la cartina di tornasole del conservatorismo per eccellenza, guarda caso, si gioca sul terreno dell'istruzione primaria e secondaria. Ti pareva che la scuola non c'entrasse pure con il conservatorismo di casa nostra? Che c'è stato a fare lo spirito universale del nostro filosofo Giovanni Gentile, tacendo di altre compagnie, per i decenni del secolo scorso e pure per gli appena due del terzo millennio tra le aule delle nostre scuole?

Ovviamente se conservatorismo è uguale a ciò che non è progressista, il nostro professore non può che sposare le tesi della coppia Mastrocola-Ricolfi per cui l'istruzione nel nostro paese altro non è che *"un ambito devastato da scelte di politica scolastica quasi tutte ispirate da un vuoto progressismo educativo"*. Tutto questo viene temporalmente collocato negli ultimi *"tre decenni di cambiamenti rovinosi"*, portando a ritenere che almeno fino al 1992 la scuola *"tirava"* bene da un punto di vista conservatore. Il millenovecentonovantadue è la data di Mani pulite, una data fatidica per la fine della prima repubblica, nel caso specifico della scuola ha segnato l'esaurirsi del monopolio democristiano della pubblica istruzione.

Il tristo esito è sotto gli occhi di tutti tanto che *"oggi la metà dei quindicenni italiani non sono in grado neppure di comprendere il significato di un testo"*, fermo restando che prima del 2000 non fregava a nessuno sapere cosa effettivamente imparassero a scuola i quindicenni italiani, perché ancora non esistevano le indagini dell'OCSE-PISA e

l'INVALSI è stato istituito nel 1999 su proposta dell'allora ministro Luigi Berlinguer, pertanto non sono possibili confronti tra il prima e il dopo, e già qui cedono di fondamento le accuse ad un fantomatico progressismo educativo.

Per non parlare dei dati relativi alla alfabetizzazione degli adulti che si presume abbiano frequentato le scuole negli anni d'oro precedenti la catastrofe progressista, se sommiamo i dati di chi si colloca tra l'analfabetismo totale e il livello 2 europeo otteniamo che circa il 70% della popolazione adulta italiana non raggiunge il livello 3, il minimo per essere considerati cittadini consapevoli.

Se ci si sforzasse di scrivere di scuola cercando di documentarsi, evitando di lasciare un eccessivo spazio al proprio egotismo intellettuale, si sarebbe scoperto che il problema di quote di quindicenni che non sono in grado di capire ciò che leggono oltre i livelli più elementari non è solo italiano, ma mondiale e su questo l'OCSE ha lanciato l'allarme, perché è un'emergenza che deve riguardare tutti in un mondo in cui le richieste di partecipazione civica ed economica sono sempre più complesse.

Un'emergenza che non si può affrontare con la categoria conservatori verso progressisti. La questione è un'altra e per affrontarla bisogna studiare, uscire dai propri costrutti mentali, affrontare la realtà, cercando di aprire le menti alle nuove sfide anziché crogiolarsi nelle proprie convinzioni.

Il tema è semplice da definire, estremamente complesso da svolgere. Il sistema di istruzione pubblica del XX secolo, conservatore o progressista che fosse, non funziona più nel secolo XXI, non regge alle sfide che abbiamo di fronte. Lo scrive a chiare lettere l'UNESCO nel suo ultimo rapporto, occorre rinegoziare il contratto formativo, occorre un nuovo contratto sociale per l'istruzione che veda unire gli sforzi di tutti per fornire alle nuove generazioni le conoscenze e le innovazioni necessarie a plasmare un futuro sostenibile per

tutti ancorato alla giustizia sociale, economica e ambientale.

Ci sono tre domande essenziali da porsi circa l'istruzione: cosa dovremmo continuare a fare? Cosa dovremmo abbandonare? Cosa deve essere inventato di nuovo in modo creativo?

Non mi sembra che qui da noi nessuna forza conservatrice o progressista che sia stia dimostrando di porsele.

Anzi nel silenzio assordante delle ferie agostane, nella distrazione concentrata sulla ripartizione dei seggi per il prossimo parlamento a scranni ridotti, nessuno trova il tempo di ribattere alla sicumera di un intellettuale che non trova di meglio che indicare l'istruzione del paese come terreno cruciale del conservatorismo. La scuola come il luogo deputato a rilanciare i valori del passato e l'identità del Paese, unitamente al merito e al senso dello Stato, ignorando completamente che quando si scrive di istruzione i destinatari sono i giovani, le ragazze e i ragazzi in carne ed ossa che domani saranno adulti e non certo la patente di conservatorismo della signora Giorgia Meloni.

E io ti boccio

di Giovanni Fioravanti



Se c'è qualcosa di anacronistico e di incongruente con l'individualizzazione dei processi di insegnamento/apprendimento sono le bocciature.

Aveva tentato nel 2007 il governo Prodi, ministro dell'istruzione Fioroni, di abolirle, almeno nel biennio delle superiori, con un notevole risparmio per le casse dello Stato, ma l'idea incontrò l'opposizione dei sindacati che in quel provvedimento di riforma vedevano una minacciosa caduta del numero delle classi e di conseguenza di cattedre e posti di lavoro.

Poi viene da chiedersi tutti quei miliardi del PNRR per edifici scolastici e edificatori di sapere (quest'ultimi sarebbero i docenti) per fare quale scuola?

Un'altra come questa che boccia in seconda elementare, come riportato in questi giorni dalle cronache di Bari?

Sappiamo che l'esito delle bocciature esplicite o implicite che siano è la dispersione scolastica, da noi oltre la soglia del 13%, una dispersione scolastica che ci costa circa 70 miliardi all'anno, pari al 4% del PIL, una dispersione segnata dai primi fallimenti già accumulati alla primaria, micidiali, poiché funzionano come profezie che poi si avverano.

È che la cultura della formazione vista dalla parte di chi deve essere formato è quella che manca a chi si dovrebbe occupare delle policy scolastiche.

Era già l'errore di fondo contenuto nella Buona scuola del governo Renzi, con l'incongruenza di pretendere di chiamare "buona" una scuola lasciata inalterata nella sua struttura di sempre, per di più perdendo di vista proprio gli studenti punto di partenza e di arrivo di ogni processo formativo.

Ora poi assistiamo alle self-candidacy a fare il ministro dell'istruzione come quella ufficializzata su *Il Foglio*, dal **professore Marco Lodoli** che se ne va in pensione e intende mettere a disposizione del paese la sua esperienza di uomo di scuola.

Il suo programma in dieci punti esordisce con l'affermazione: **“La scuola ha bisogno di ritrovare a pieno la sua missione che è educare, preparare, formare...”**

Come non essere d'accordo! Salvo che sarebbe il caso di dire come. Non è dato di saperlo, a meno che non ci sia qualcuno, sebbene uomo di scuola e intellettuale, così sprovveduto da ritenere che l'impegnativa affermazione d'esordio si realizzi attraverso l'elenco delle cose da fare che il professor Lodoli propone, dall'aumento delle ore di educazione fisica, a quelle di musica, alle lezioni di cinquanta minuti fino, ovviamente, all'aumento dello stipendio degli insegnanti. Il tutto mantenendo la scatola e i suoi contenuti così come sono ora.

Insomma come questa scuola andava bene ieri andrà bene anche domani, tanto il futuro dei giovani non lo possiamo conoscere, e una generazione vale l'altra, ragazze e ragazzi poi sono tutti uguali, che siano del secolo scorso e dei decenni a venire cosa cambia.

È questa ignoranza che pesa come una cappa sul paese, professori, intellettuali, politici, non ci si salva.

La scuola è nata così con Casati e Gentile e così deve continuare a vivere.

Siamo sempre lì, alla Mastrocola e coniuge. Per cui anziché essere considerata una madornalità da licenziamento in tronco di chi ha deliberato la bocciatura di una bimbetta di sette anni in seconda elementare, in questo paese si dibatte circa il *de jure* della sentenza con la quale il Tar della Puglia invita il collegio dei docenti della scuola a ritornare sui suoi passi.

Non è che uno debba essere costretto a sorbirsi la legislazione scolastica che oltretutto è di una qualità letteraria pessima, ma **lo scollamento tra immaginario scolastico collettivo, pratica scolastica e normative scolastiche in questo paese è enorme.** Sono come tre strade parallele ognuna delle quali procede verso la propria meta senza alcuna possibilità di comunicare tra loro. Questa

assenza di comunicazione fa sì che l'opinione pubblica non si modifichi mai, gli insegnanti continuino a lavorare come hanno sempre fatto incuranti di ogni innovazione e che leggi, norme e circolari restino lettera morta.

Agisce una sorta di refrattarietà ai cambiamenti per cui l'opinione pubblica non si sposta dai luoghi comuni e la scuola dal suo modus operandi, così che il gattopardesco tutto cambi perché tutto rimanga com'è può giungere comodamente alla sua apoteosi.

Dalle Indicazioni nazionali alle Linee guida ministeriali si sono spesi fiumi di parole sul senso della valutazione in particolare nella scuola primaria, ma rimane una ambiguità irrisolta quella della eccezionalità, dei casi eccezionali.

Noi siamo il paese del tutto è normale salvo eccezioni, guarda caso, abbiamo pure la faccia tosta di affermare che le eccezioni confermano la norma essendo noi tutti discepoli dell'avvocato manzoniano.

Per cui nonostante ci si sia sforzati di spostare la valutazione sui processi si torna sempre, con una sorta di riflesso condizionato ai giudizi, ai giudizi sulla persona, anche se questa ha solo sette anni non può sottrarsi ad una simile mannaia e la mannaia si cela in quel "salvo eccezioni". In realtà c'è molto di più e il molto di più sta nel continuare a perpetuare un sistema scolastico fondato sulle classi di età, sulla massificazione delle differenze.

Non si può da un lato licenziare normative che richiedono di adattare l'insegnamento "ai bisogni educativi concreti degli alunni, ai loro processi cognitivi, meta-cognitivi, emotivi e sociali" per poi mortificare tutto nell'uniformità della classe, dove di regola tutti devono giungere allo stesso modo alla classe successiva, salvo ritornare al punto di partenza per ripetere di nuovo l'intero percorso.

Dovrebbe essere ormai evidente che la struttura "casati-gentiliana" del nostro sistema scolastico fondata sulle classi di età costituisce un grave ostacolo ad ogni forma di

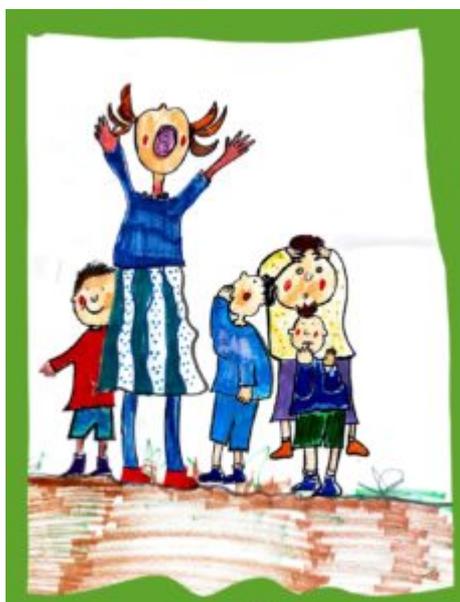
flessibilità e di individualizzazione dei percorsi di apprendimento. Che se non si aggredisce il nodo strutturale la dispersione scolastica sarà sempre alta e la tentazione delle bocciature sempre latente.

Si tratta di capovolgere la logica e passare da una scuola pensata come progressione verticale, dal basso verso l'alto secondo l'età anagrafica, a una progressione orizzontale lungo un curriculum percorso da ciascuno secondo i propri tempi e i propri bisogni formativi che nessuna classe e bocciatura possono imbrigliare.

Il rischio è che le risorse del PNRR spese per la scuola e per la formazione degli insegnanti siano ancora una volta investite per la scuola di ieri o di oggi, ma non certo per quella di domani.

Lo specchio e la fotografia: a proposito di autovalutazione

di Franco De Anna



La cultura sociale del nostro Paese è singolarmente percorsa da un costrutto di lutto e mancanza. Il Risorgimento è una "rivoluzione mancata"; la Vittoria è "mutilata", la Resistenza è "tradita"; la Costituzione è "irrealizzata"...

E' un costrutto che in parte proviene da una (datata) riflessione storica, ma viene rielaborato nel senso comune dalla vulgata della riproduzione politica e dell'informazione. Non è questa la sede per approfondire, ma certo questo costrutto sembra proiettare l'intera collettività in una dimensione di irrealizzato che, scontando il riflesso del lutto e dell'abbandono della memoria dolorosa, consente alla cultura politica un paio (almeno) di abusati strumenti di comunicazione di massa.

Il primo è il lusso di predicare come sempre nuove (di moda il termine "epocale") ipotesi riformatrici in realtà già esplorate e di cui si tralascia sia la memoria, sia la necessità di valutarne rigorosamente i fallimenti e le loro ragioni. Ne viene favorito un opportunismo implicito, variamente interpretato, nei caratteri del "nuovismo". Il secondo vantaggio politico di tale opportunistica elaborazione è che "tutti sono riformatori"; anzi, quale che sia il colore politico ciascuno proclama la propria autenticità e radicalità riformistica. In questo paese, sostanzialmente e prevalentemente conservatore, nessuno (pochissimi) dichiara di esserlo.

Potremmo offrire a qualche lacaniano, che pare interessato alla scuola, il destro per una riflessione psicanalitica sul rapporto tra tale paradigma della mancanza e dell'irrealizzato, e il fatto che la psicologia collettiva del nostro Paese non abbia mai rielaborato la "patria" (il padre) ma la sua consistenza collettiva sia da "matria". Il "collettivo nazionale" è in realtà "mai nato". Un cordone ombelicale mai reciso.

Una dannazione ed una salvezza congiuntamente, operanti nelle fasi più critiche della storia nazionale: ci aiutò ad uscire

dalla “morte della patria” nel 1943; ci impedisce di costruire un assennato sistema di welfare di cittadinanza, “paterno e non materno” ...

Al precedente elenco dei lutti storici potremmo aggiungere (si parva licet...) l'Autonomia delle Istituzioni scolastiche che è congiuntamente normata da strumenti di legge (dalla 59/97 al Regolamento) e richiamata della Costituzione (titolo V, art. 117).

Autonomia, buona scuola e autovalutazione Il pensiero si innesca inevitabilmente nella lettura comparata de “La buona scuola” laddove parla di autonomia e valutazione, come coppia concettuale fondante della filosofia valutativa proposta, e della Direttiva Ministeriale sulla valutazione, la circolare applicativa corrispondente, i caratteri del protocollo autovalutativo che si preannunciano e in parte sono stati sperimentati. La filosofia enunciata ne “La buona scuola” richiama esplicitamente l'autonomia come valore fondante del “sistema di istruzione”.

A tale valore connette organicamente (e correttamente) le problematiche della responsabilità e della valutazione e quella del sistema di governance (sia pure con il limite del considerare la governance interna: organi collegiali, Dirigenza, partecipazione ecc... ma non la governance esterna. Si tenga conto del “sintomo”, costituito da tale assenza..).

Sembrerebbe cioè riprendere gli elementi di un disegno radicalmente innovativo di destrutturazione e ricostruzione del sistema di istruzione, tentato all'inizio del secolo: il passaggio da un modello piramidale assimilato alla pubblica amministrazione e governato dal diritto amministrativo (produzione di atti...) e percorso da un flusso di comando algoritmico dal centro alla periferia, ad un modello decentrato, ma soprattutto caratterizzato dalla pluralità di “produttori del servizio” operanti in rapporto con gli “utenti” (i cittadini, le comunità locali..), con autonomia operativa e dunque con una duplice responsabilità.

In primo luogo, verso i cittadini portatori non solo di "interessi" ma (soprattutto) di diritti (istruzione come diritto di cittadinanza). E in secondo luogo verso lo Stato come garante sia della fruizione di quel diritto, sia della "uguaglianza" dei cittadini rispetto ad essa. Quel "progetto" aveva riferimenti sia nazionali che internazionali di grande portata: dal decadere dei tradizionali modelli di stato sociale (la crisi fiscale dello Stato che investiva tutto l'Occidente), al nodo specifico costituito dalla necessità della riforma della Pubblica Amministrazione nazionale.

Elementi portanti di quella ipotesi riformatrice sono (sarebbero) i seguenti.

– Il passaggio dallo Stato "produttore" diretto di servizi, a soggetto "regolatore" e "finanziatore" del servizio affidato a una pluralità di "produttori" (le scuole autonome). Da producer a provider. (visto che qualcuno ama il lessico anglosassone). Nella versione "di destra" e "privatistica" da producer a customer ..(vedi ispirazioni politiche Regione Lombardia. Il soggetto pubblico come "committente" di servizi offerti alla popolazione-cliente).

– Compito dello Stato (garante dei diritti di cittadinanza) diviene (diverrebbe) dunque quello di definire le "prestazioni essenziali" dovute a tutti i cittadini. Tale repertorio è di natura "politica e istituzionale" (i diritti) ma anche tecnico e scientifica (il contenuto delle prestazioni e i relativi protocolli validati tecnicamente e scientificamente: i Livelli Essenziali di Prestazione). Vi sono in proposito sentenze della Corte Costituzionale (riferite al Servizio Sanitario Nazionale, ma con buon isomorfismo rispetto alla produzione di servizi alla persona. Non tocca esclusivamente alla politica definire il repertorio ma occorre il contributo della ricerca tecnico scientifica ed il costante adeguamento ad essa.

– Il repertorio delle prestazioni essenziali ha un riflesso anche sul profilo dei costi e dei finanziamenti. I "costi

standard" sono infatti il corrispettivo economico delle prestazioni essenziali (la cui determinazione richiede qualche cosa di più che individuare la media dei costi). I costi standard rappresentano il riferimento, l'ancoraggio del meccanismo di finanziamento pubblico, dallo Stato alla pluralità dei produttori autonomi del servizio. Non "l'unico" criterio di finanziamento (si pensi al valore della solidarietà, della compensazione delle differenze e delle diseguaglianze...) ma la "base" del meccanismo di finanziamento pubblico. La combinazione tra finanziamento a costi standard, autonomia organizzativa e produttiva dei servizi, padronanza delle risorse economiche, umane e organizzative, verificata dalla garanzia della qualità del prodotto, rappresenta (rappresenterebbe) la garanzia di una ricerca costante della "migliore efficacia" (ottimizzazione costi/risultati), supportata, oltre che dall'etica pubblica, proprio dalla convenienza della padronanza delle risorse. (se la produzione di un servizio pubblico, a parità di qualità erogata, avviene costi inferiori a quelli standard, si recuperano all'autonomia risorse per lo sviluppo innovativo o per la incentivazione del personale...)

– La decostruzione del modello amministrativo tradizionale mette capo ad un sistema di governance (governo misto) che coinvolge nella determinazione della strategia pubblica e nella sua realizzazione una pluralità di soggetti e responsabilità (nel sistema di istruzione lo Stato e le Regioni, titolari di potestà legislativa e le istituzioni scolastiche autonome titolari di responsabilità "produttiva", il sistema delle autonomie locali, legato a quello regionale con responsabilità gestionali strutturali, dall'edilizia ai servizi). I vincoli delle prestazioni essenziali, dei costi standard, dei livelli di qualità (valutazione) sono (dovrebbero) comuni e condivisi da tutti i titolari della governance (Che dire, però, dei lavori della Conferenza Unificata sui temi scolastici?!)

– Un corollario di quel modello è rappresentato dal fatto che la preoccupazione della “tenuta sistemica” (appropriata ai compiti dello Stato) deve esprimersi nella capacità di definire con accuratezza i “vincoli essenziali” cui sono tenuti i produttori, in termini di risultati e di rendicontazione, e non (come da modello tradizionale) le specifiche dei processi di produzione. Ai “produttori” vanno indicati i 5 o 6 elementi che “non possono non essere” nelle prestazioni e nei prodotti realizzati, a garanzia della comparabilità di sistema. Sui processi concreti va invece lasciata, ma anche promossa, incentivata, la padronanza e la responsabilità produttiva della scuola autonoma.

– Il carattere dell’operare dello Stato e della Pubblica Amministrazione, si sposta (si sarebbe spostato) dunque, dalla veicolazione del comando amministrativo alla predisposizione di “servizi” (ricerca, documentazione, elaborazione dei repertori di prestazioni essenziali, meccanismi di finanziamento coerenti e promotori di eguaglianza) e, conseguentemente, del servizio di valutazione a garanzia della qualità del “prodotto pubblico”.

Dal comando amministrativo alla produzione di services. Una “rivoluzione” del paradigma amministrativo classico, e del modo di organizzare i servizi del welfare.

Una transizione incompiuta

In questo senso, l’affermazione ne “La buona scuola” della connessione del trinomio autonomia, responsabilità, valutazione, sarebbe assolutamente coerente a quel modello. Ma se ci si provasse a capire che cosa da oltre un quindicennio si è opposto alla sua realizzazione, quali interessi, quali culture, quali meccanismi auto riproduttivi, forse si potrebbero individuare strategie di realizzazione finalizzate e indirizzate su bersagli specifici. Come sono stati governati i meccanismi di finanziamento delle scuole, per assicurare effettiva padronanza delle risorse? Quali regole nella classificazione, gestione, destinazione del personale per dare

effettiva padronanza organizzativa alle scuole autonome? Quali interventi sul sistema della Ricerca Educativa e dei suoi Istituti (quelli regionali, chiusi, e i due nazionali INDIRE e INVALSI, per 10 anni in ristrutturazione/transizione..); come si sono riconfigurati i presidi territoriali del MIUR, e il MIUR stesso, (Dipartimenti, direzioni, USR, Uffici territoriali...), per costruire un effettivo sistema di services all'autonomia? Per ciascuna domanda (e sono solo alcune..) vi sarebbe un giudizio valutativo da esplicitare: e non si tratta di un giudizio politico (non solo), ma di una elaborazione tecnico-politica di quanto realizzato in funzione delle strategie dichiarate.

Se l'attività di valutazione non investe prima di tutto la "politica pubblica" e le sue realizzazioni (e, insisto, non si tratta di un mero giudizio politico, ma di corrispondenza tra gli obiettivi dichiarati ed i risultati) sarà difficile abilitare il principio del nesso responsabilità/valutazione sugli altri livelli e contesti (le organizzazioni, il personale, i dirigenti). In merito basterebbe considerare la coerenza con la quale si applica, nella nostra amministrazione, il criterio dello spoil system (ideologicamente rivendicato) alla alta dirigenza amministrativa: funziona in entrata, non in uscita. L'incompiuta sembra un destino nazionale. Ma ha una griglia più o meno complessa di responsabilità sia politiche che tecnico-politiche, e, questione cruciale, culturali. Il vero imputato dell'incompiutezza è la cultura della cosa pubblica. E nel caso dell'autonomia scolastica la sostanziale estraneità e sotterranea opposizione manifestata della Pubblica Amministrazione del MIUR.

Si tratta, come si vede, di un nodo possente e di difficile scioglimento: emerge in evidenza proprio sulla topica della valutazione delle scuole e della sua "premissa e allegato" (così vorrebbe il modello del Regolamento del Sistema Nazionale di Valutazione) costituito dalla autovalutazione.

Lo specchio e la fotografia: il significato dell'autovalutazione

“Evidentemente entrambi avevamo una fame terribile. Il guscio dell'aragosta era già vuoto e il cameriere venne sollecito. Ordinammo altre cose, a sua scelta. Cose leggere, specificammo, e lui annuì con competenza. “Qualche anno fa ho pubblicato un libro di fotografie”, disse Christine.” Era la sequenza di una pellicola, fu stampato molto bene, come piaceva a me, riproduceva anche i denti della pellicola, non aveva didascalie, solo foto. Cominciava con una fotografia che considero la cosa più riuscita della mia carriera, poi gliela manderò se mi lascia il suo indirizzo, era un ingrandimento, la foto riproduceva un giovane negro, solo il busto; una canottiera con una scritta pubblicitaria, un corpo atletico, sul viso l'espressione di un grande sforzo, le mani alzate come in segno di vittoria: sta evidentemente tagliando il traguardo, per esempio i cento metri”. Mi guardò con aria un po' misteriosa, aspettando una mia interlocuzione.

“Ebbene ?” chiesi io, “dov'è il mistero?” “La seconda fotografia”, disse lei.

“Era la fotografia per intero. Sulla sinistra c'è un poliziotto vestito da marziano, ha un casco di plexiglas sul viso. Gli stivaletti alti, un moschetto imbracciato, gli occhi feroci sotto la visiera feroce. Sta sparando al negro. E il negro sta scappando a braccia alzate, ma è già morto: un secondo dopo che io facessi clic era già morto”. Non disse altro e continuò a mangiare.”

(Da “Notturmo indiano” di Antonio Tabucchi)

Un autorevolissimo interlocutore con ruolo fondamentale nella direzione del MIUR presentando l'autovalutazione delle scuole ad una platea di Dirigenti Scolastici della mia Regione (Marche), all'inizio della “avventura del RAV; con grande, ma forse inconsapevole, efficacia comunicativa disse “Noi vi daremo una fotografia... voi deciderete cosa migliorare... poi nel triennio...”. Si riferiva al fatto che alle scuole vengono resi

disponibili dati rielaborati dal "superiore" ministero (da INVALSI...) e che costituiranno il punto di riferimento per l'analisi autovalutativa (le scuole potranno aggiungere proprie informazioni e propri indicatori, ma, nella filosofia del dettato della norma, in chiave "residuale" e aggiuntiva"). I report di informazione su se stesse (la fotografia) verranno da "altri" (il Ministero, l'INVALSI...).

Non desidero discutere sulla pertinenza tecnico scientifica di tali "raccolte di dati" (le contraddizioni anche tecniche sono numerose: basterebbe valutare la chiarezza e trasparenza dei dati di "Scuole in Chiaro" riferiti alle risorse economiche delle scuole e la loro capacità di rendere leggibile un bilancio ad un comune cittadino, che per altro dovrebbe poterlo consultare a livello di singola scuola e probabilmente con maggiori chiavi di lettura e possibilità interpretative). Mi interessa invece il significato profondo, politico e culturale, di tale approccio, esemplare delle diverse concezioni e pratiche dell'autonomia.

Su questo piano maturano le contraddizioni più significative tra le affermazioni ripetute nel confronto politico corrente, relative al nesso autonomia e valutazione, e le proposte fin qui delineate nello specifico del Sistema Nazionale di Valutazione.

Segnalo quali siano, a mio parere, gli elementi più significativi di tale "stratificato" di contraddizioni, ribadendo che la loro origine sta proprio nella criticità di quel nesso autonomia/valutazione che viene a parole enfatizzato.

- 1. Viene delineata una concezione (e ovviamente una pratica..) dell'autovalutazione che sposta e attenua significativamente il peso specifico dell'autoanalisi (organizzativa, gestionale, delle strategie e dei risultati) della singola organizzazione.**

Il valore aggiunto dell'impegno alla raccolta sistematica ed analisi dei propri dati, nella scelta degli indicatori, nelle aree da sottoporre a verifica

consiste nel fatto che su tale comune impegno di una organizzazione si misura la sua "propensione" al miglioramento.

E' questo il terreno fondamentale del nesso tra autonomia, responsabilità, valutazione. Nel modello proposto invece, la scuola in autovalutazione dovrà esaminare dati (per altro da essa stessa provenienti) rielaborati dal MIUR stesso (Scuole in Chiaro), risultanti da questionari (rielaborati da INVALSI) che coinvolgono il personale, i genitori e gli studenti, oltre che i dati relativi alle rilevazioni nazionali sui livelli di apprendimento.

La scuola viene invitata a fare autoanalisi su dati offerti da "fuori". Apparentemente una comodità: si esenta la scuola da un impegno ed una fatica; si uniformizza il protocollo. In realtà una sostanziale mortificazione della stessa autonomia. Alla scuola non si propone di "guardarsi allo specchio", e di provarsi a fare i conti con se stessa, opportunamente giovandosi di un "amico critico" capace di valorizzare lo specchio e impedendo il "narciso". Si propone invece di guardare una sua fotografia, scattata da altri (vedi brano di Tabucchi...)

La preoccupazione "sistemica" di tenuta unitaria e di comparabilità, in un contesto di autonomia valorizzata, richiederebbe esattamente di **invertire l'approccio: il "cuore" del processo è l'autoanalisi della singola organizzazione;** il ruolo indispensabile della dimensione sistemica si esercita indicando un plafond ristretto e essenziale di rilevazione di dati che "non possono non esserci" a garanzia della comparabilità. L'esame dei modelli di autovalutazione implementati dalle scuole sarebbe allora davvero una misura delle loro "propensione" al miglioramento, e la valutazione esterna avrebbe un campo significativo (certo non esclusivo) sul quale esercitarsi. Io comprendo le esigenze di "unità" sistemica; ma così la garanzia di unità del sistema è fondata sul fatto che tutti si "si mettano in divisa".. Non è un

“inedito”: si pensi al processo con cui si è provveduto ad affrontare e risolvere il problema della trasparenza nei servizi on line delle scuole. Anche in tal caso invece di indicare in modo vincolante le informazioni essenziali da assicurare nei rispettivi siti, si è provveduto a trasformarli in “fotocopie”. **L’unità si interpreta come “uniformità”. L’identità si interpreta come “identicità”. Il doppio slittamento semantico è proprio della Pubblica Amministrazione e segnala il modo proprio di declinare l’autonomia.**

La realtà però si vendica di questo riduzionismo; e in due modi possibili: vi saranno scuole (quelle che hanno sperimentato modelli e protocolli propri) che si batteranno per ampliare e complessificare, falsificare, la “fotografia” ricevuta. Ve ne saranno altre e probabilmente la maggioranza, che, dopo il primo impatto e fatica, assolveranno all’adempimento, compileranno le schede, rispondendo alle domande, assemblando il report... e lasciando sullo sfondo le dinamiche reali della propria identità di organizzazione, i caratteri della propria cultura organizzativa. E così, fuori bersaglio, andrà proprio l’obiettivo di raggiungere una “valutazione autentica”. Non credo sia questo il senso del lavoro di tanti ricercatori che operano all’INVALSI. Né che ciò sia utile allo stesso decisore amministrativo e politico la cui razionalità decisoria dovrebbe essere alimentata proprio dalla “valutazione autentica”

2. Entro tale schema interpretativo, il significato della rendicontazione sociale slitta. Il suo valore sostanziale è quello di essere una “filosofia” della produzione dei servizi in rapporto alla domanda dei cittadini, della comunità locale di riferimento, e del diritto di cittadinanza concretamente esercitato. Una “filosofia” che si materializza in un documento (Il Bilancio Sociale) che diventa oggetto di tale confronto. La rendicontazione sociale non può limitarsi a

coincidere con la mera “pubblicità” degli atti. Nulla da eccepire ovviamente (mancherebbe: le scuole sono Enti Pubblici...e che pubblichino loro bilanci è obbligatorio: magari in modo che siano effettivamente leggibili dai cittadini. Che dite dall’aggregato Z01 per esempio?...Lo spiegherà ai cittadini “Scuole in Chiaro”?). Ma la rendicontazione sociale è altro: l’interfaccia dell’autonomia e della sussidiarietà, nel rapporto con la comunità locale, della verificata congruenza tra l’offerta formativa e la domanda... Anche in tal caso il medesimo “scarto” nella filosofia amministrativa. La tenuta sistemica e le preoccupazioni di comparabilità, in un sistema che vede operare una pluralità di produttori autonomi, richiede che siano rigorosamente definite le informazioni essenziali che non possono non esserci; valorizzando, e rendendo semmai oggetto di valutazione “esterna”, proprio le espressioni autonome che, rispettando ciò che non può non essere detto, sviluppino invece fino in fondo la specificità della propria identità.

**Due o tre cose su Invalsi,
100 e lode, competenze e
dintorni**

di Stefano Stefanel



L'estate porta sempre con sé il dibattito sui risultati Invalsi e sugli esiti degli esami di Stato facendo emergere l'inesistente cultura della valutazione italiana propria dell'opinione pubblica e di troppe componenti della scuola. Inoltre l'estate fa emergere anche la stucchevole polemica sulle competenze, sui voti alti, sulla scuola figlia e vittima del sessantotto. Il tutto visionato da un punto di vista solo liceale, con commentatori che boccerebbero tutti gli studenti che non scelgono di studiare a fondo greco e latino. Poiché, però, l'indignazione non serve a nulla provo qui con "due parole", ammesso che queste, invece, possano servire in una società e in un mondo che brucia tutto con la velocità di Instagram.

o o o o o

Con grande voluttà e gran spregio del senso del ridicolo vengono messe in estate in correlazione alcune considerazioni che nascono da contesti diversi:

- i dati Invalsi fotografano un sud in ritardo rispetto al nord e mostrano i dati Invalsi in linea con le rilevazioni Ocse-Pisa;
- all'esame finale del secondo ciclo (che qualcuno ancora si ostina a chiamare "maturità" anche se con la maturità delle persone con c'entra nulla) non viene bocciato nessuno o quasi;
- al sud fioccano 100 e 100 e lode in controtendenza rispetto ai risultati Invalsi.

Alcuni colleghi dirigenti del nord (con una certa malcelata tendenza allo sciacallaggio) si buttano estivamente sui dati per rimarcare la serietà delle scuole del nord di fronte alla leggerezza di quelle del sud. Le scuole del sud, per lo più compostamente, si sottraggono a questo dibattito estivo e poi tutto torna come prima.

Dal punto di vista scientifico (che non interessa praticamente a nessuno) la commistione di questi dati è assurda: al sud ci sono molti studenti molto bravi che giustamente sono licenziati con voti molti alti. Cosa c'entra tutto questo coi dati Invalsi negativi per il sud?

I 100 e 100 e lode mica vengono assegnati agli studenti deboli o debolissimi: quelli al massimo escono dall'esame di stato con 60 o 61, al nord come al sud. La cosa, inoltre, che fa inorridire è che l'argomento è "*brandito*" da commentatori per lo più in pensione che conoscono la scuola italiana perché sessant'anni fa l'hanno frequentata, o da dirigenti che di solito guidano licei del nord di prestigio frequentati dai migliori studenti in circolazione. Questa caotica sovrapposizione di dati, che non c'entrano tra loro, viene poi trasformata in autorevoli opinioni e tutto non può che fermarsi lì.

Se proprio vogliamo incrociare i due dati sarebbe interessante sapere quanti studenti sia al nord che al sud con valutazioni basse nell'Invalsi hanno preso 100 o 100 e lode all'esame di stato. Non conosco questi dati ma propendo per lo zero per cento o poco più. Se ho ragione allora chiedo di cosa si parla? Confrontare i dati deboli di un sistema scolastico con gli esiti dei migliori studenti dello stesso sistema è segno di una grande incompetenza valutativa, ma anche di smemoratezze assolute: a cominciare da quella basilare che ci fa individuare sempre e dovunque e facilmente il "*migliore della classe*". Se una classe è debole al miglior e diamo voti bassi o quelli che si merita? L'esame di stato è dentro la stessa logica: se uno è bravo deve avere il voto alto anche se

il contesto in cui studia è modesto.

Decisamente autolesionista è poi la manifestata voluttà con cui molti esprimono il desiderio che all'esame di stato ci siano bocciati. Gli stessi, però, non desidererebbero mai che ci fossero bocciati alle tesi di laurea, perché la fine di un percorso lungo deve essere accompagnata, non messa davanti ad una prova concorsuale. Anche perché abbiamo la dispersione scolastica (leggi soprattutto bocciature) più alta d'Europa. Magari qualche bocciato in più potrebbe esserci, invece, nei concorsi a cattedra, dove partecipano solo i laureati e dove molti commissari sono professori universitari. Ma questo è un altro discorso.

o o o o o

C'è poi, sempre attiva ma d'estate un po' di più, la critica al lassismo, ai voti alti, alle competenze da eliminare a favore delle vecchie e amate conoscenze, alla lotta contro le "*non cognitive skills*", anche se tutte le aziende e tutta la società della conoscenza quelle cercano dentro un sistema ordinato di "*cognitive skills*" (che molto spesso sono trascurate proprio dalle università da cui vengono i commentatori più appassionati del sapere trasmissivo, cartaceo, statico).

Le competenze sono nient'altro che il saper utilizzare conoscenze e abilità in ogni contesto e non solo in quello scolastico. Una competenza si poggia sempre su conoscenze e non esiste mai in senso generico. Non si può però valutare una competenza con compiti e interrogazioni standard, perché la sua valutazione è più complessa. Questa idea del "*docente trasmettitore*" che imbonisce le piccole folle a lui assegnate come un muezzin, forte di una cultura tradizionale, statica e ben definita è alla base della disastrosa situazione italiana (non solo scolastica) dove tutti vogliono parlare e nessuno vuole ascoltare. Abbiamo tanti conferenzieri e pochi pedagogisti, abbiamo tanti che proclamano e declamano e molti

di meno che sanno insegnare. Quando poi si valuta tutto cade nel grigio in cui ogni colore si confonde: si valuta, di solito, attraverso misurazioni standard (compiti e interrogazioni) autodefinite dal docente che poi misura decidendo la scala numerica e che e trasforma i voti attraverso le medie in valutazioni. Percorso completamente sbagliato che limita la conoscenza dei progressi dei migliori, ripete all'infinito le *performance* dei medi e affossa quelli in difficoltà, che con questi metodi di valutazione sono nella stessa situazione di chi, non sapendo nuotare, viene gettato in acqua con addosso uno zaino di sassi.

Circola poi anche la "*malsana*" idea che per gli studenti in difficoltà sia necessario far più scuola e non migliorare gli strumenti pedagogici e selezionare i saperi da insegnare, come se il soggetto più debole potesse essere aiutato dall'aumento di carico (quando ero alpino se un mulo era "debole" si diminuiva il suo carico, non lo si aumentava: così, per dire). In questo ci mette del suo anche l'Invalsi che misura i ritardi in periodi ("*in certe zone del paese si è indietro di un anno*", ecc.), senza mai curarsi del problema principale, che non è quanto si sta a scuola, ma come si sta a scuola, che non è quanto si studia ma come si studia. Parole al vento, lo so, legate all'altro grande equivoco su cui nessuno vuole mai entrare: i docenti con le loro metodologie ottengono con la gran maggioranza degli studenti risultati sufficienti, buoni o ottimi. Le stesse metodologie con una parte degli studenti producono risultati pessimi. Si assiste però a questa considerazione: se lo studente va bene a scuola è merito del docente, se va male è demerito dello studente. Vecchio vizio italiano: privatizzare i ricavi e socializzare le perdite. Forse sarebbe il caso di capire che le metodologie vincenti per la maggioranza sono spesso quelle che distruggono le potenzialità di apprendimento di una parte di studenti. Quando si parla di personalizzazione nessuno sa bene di cosa si sta parlando e troppi sono legati all'idea della lezione privata. Se però si affacciasse in qualcuno il dubbio per cui è il

“mio” metodo che porta sia in alto che in basso, allora forse si comincerebbe a parlare di pedagogia, lasciando perdere l’enfasi sugli errori degli studenti e cominciando seriamente a cercare di correggerli.

o o o o o

Da questo punto di vista va letta la decisione ministeriale di far cadere su molte scuole 500 milioni di euro (con assegnazioni di circa 250.000 euro a scuola), basandosi in modo piuttosto oscuro sui dati Invalsi e sui dati della dispersione. Se alle scuole che hanno “prodotto” dispersione con metodologie didattiche e valutative sbagliate si danno tanti soldi chi dice che non perpetreranno ulteriori errori aumentando e non diminuendo la dispersione? Perché i soldi non sono vincolati ad un controllo tutto esterno degli esiti e delle situazioni di partenza? Perché chi boccia più studenti deve avere più soldi se non ha mai messo in campo alcuna metodologi attiva e verificabile per diminuire le bocciature?

Qui si annida l’idea italiana che le bocciature (dei figli degli altri ovviamente) siano una buona cosa e che chi non studia non debba andare avanti, senza mai chiedersi perché costui non studia e non si impegna, e perché non ascolta rapito le conferenze di conferenzieri che non troverebbero uno spettatore se si mettessero sul mercato. Direi che è ora di finirla con la pedagogia svilita a conferenza trasmessa in diretta e che si debba andare a fondo del problema degli apprendimenti e del problema ancor maggiore della loro valutazione, senza inventarsi soluzioni progettuali che non esistono, ma analizzando studente per studente i motivi dei suoi fallimenti.

o o o o

Insomma, due parole, d’estate.

Standogli accanto (a proposito di dispersione scolastica)

di Raffaele Iosa



Nel sito www.proteofaresapere.it Dario Missaglia ha pubblicato un coraggioso articolo sulla cosiddetta “dispersione scolastica” e il PNRR dal titolo “[La variante semantica](#)”.

Una critica dura e convincente sulle diffuse contraddizioni circa l'interpretazione, le ragioni e i possibili interventi per ridurre in Italia le bocciature e gli abbandoni scolastici fino ai NEET, e sui rischi di un welfare compassionevole che sta invadendo l'educativo con varie forme di “assistenzialismo riparativo” di incerta e quanto meno dubbia efficacia.

È lapidaria, al proposito, una citazione che Dario riprende da un recente saggio di **Alberto Alberti** (nostro comune amato maestro) che demolisce la bizzarra variazione che hanno oggi le parole utilizzate per spiegare il fenomeno con l'ormai invasivo termine “dispersione”. Parola da fumo atmosferico, in

cui si descrive il "disperso" come una malattia individuale.

Malato è (sempre) il disperso, non la scuola che lo boccia. Scrive Alberto Alberti:

Gli interventi comunitari garantiscono aiuto alle scuole ma in maniera esclusivamente aggiuntiva ... Il problema da interno si sposta all'esterno. Non si mette in causa la scuola che boccia e allontana. Si mette sotto accusa il territorio sbagliato ... la scuola è quella e rimane tale, non può adeguarsi alle esigenze degli allievi. Sono sbagliati gli allievi.

Per questi ragazzi sbagliati servirebbero cure che solo alcuni professionisti dell'abbandono possono garantire. Che siano del Terzo settore, e che la scuola sia obbligata a fare con loro i cd. patti di comunità è solo la parte venale della questione (i soldi...), quella più grave è la questione ideologica di questo obbligo, cui le neo-parole sui "bisogni" che diventano "problemi" che si fanno "deficit" intende dare un vestito persino scientifico. Parole che favoriscono la delega della scuola all'esperto, che se è perfino (a modo suo) un volontario assume un carisma missionaristico.

A questa "malattia" il PNRR proporrebbe alcuni interventi di "recupero riparativo" in cui un soggetto professionale "esterno" pare indispensabile in quanto (solo lui) esperto. Certo, con la scuola, ma un soggetto asimmetrico *soi disant* competente. Il rischio che il tutto diventi una delega in bianco ai sacerdoti del welfare compassionevole è alto. Il rischio che la scuola non cambi nel profondo stili di insegnamento e abitudini educative (cioè quelle che bocciano) è perfino maggiore: tanto ci sono loro a pensare agli sfigati e ai poveracci. Un po' come con i nostri studenti con disabilità l'esaltazione del docente di sostegno come unica opzione inclusiva.

Questo mio commento vuole solo aggiungere poche cose ai ragionamenti di Dario, su alcuni aspetti che mi stanno a

cuore, tra cui la *deriva iatrogena* che questa neoideologia dei dispersi produce assieme a molte altre dominanti oggi nelle nostre scuole. E cioè neo-parole e interpretazioni che imputano all'altro la sconfitta per una sua propria inadeguatezza (sociale, biologica, genetica, ecc..), cui il sacerdote del dolore offrirà lenimento, liberando la scuola dal dovere onestamente autocritico di interrogar-si sul proprio agire educativo, disciplinare e sociale, per garantire a tutti lo sviluppo di tutti i possibili potenziali esistenziali e cognitivi.

Nel fantasioso mondo dei bes

Ho tra le mani un vecchio libretto di **Ivan Illich (1977)** dal titolo radicale ***Disabling professions***⁽¹⁾, profetico sul nascere di vaste aree di neo-professionisti del dolore che partendo da alcuni "bisogni" riconvertiti in "problemi" costruiscono diagnostiche, terapie, seduzioni compassionevoli e assistenziali di dubbia efficacia, se non la dipendenza del "bisognoso" cui non si offre autonomia ma un banale *adattamento* delle attese (la cura "recuperante"), con un proprio status per non essere estraneo al mondo ma mai cittadino del tutto libero del proprio sé.

La profezia si è avverata: in Italia gli studenti con disabilità sono raddoppiati in soli 20 anni, i cd. DSA ormai, a 12 anni da una legge iatrogena, li hanno sorpassati. Ma c'è di più: forse non è un caso che proprio lo stesso Marco Rossi Doria della "questione delle questioni" sul PNRR sia l'autore di una direttiva del 2012 che ha introdotto nella scuola una neo-lingua diagnostica che definisce i bambini e ragazzi che abbiano un qualche "bisogno" come *bes*, cioè *educativi speciali*. Gli effetti sono stati quanto meno discutibili, e producono un effetto stigma (anche se in buona fede) che può produrre più effetti indesiderati di quanto si pensi. Il principio pratico del bes è la logica della *dispensa* e della *compensa*, cioè di una pratica isolante dove si può dare al

nostro *bes* meno cose da fare o cose adattate per varie vie. Ma è una dispensa e una compensa dal *mainstream* classico di molti insegnamenti, mai messi però in discussione come la fonte invece dei malanni educativi.

Trovo sconcertante che per i ragazzini ucraini a fronte dell'imbarazzo di molti buro-pedagoghi delle scuole sul che fare (le prove invalsi sì o no? Se fanno la loro *Dad* di mattina devo considerarli assenti o presenti?) il Ministero abbia suggerito alle scuole di considerarli *bes*, di farci sopra un PDP, così le carte sono a posto. E le persone?

Questa esplosione neo-epidemica l'ho chiamata criticamente in diversi saggi "La Grande Malattia", non un fenomeno solo italiano, e rappresenta una riconversione del *welfare* da strumento di sviluppo olistico e autonomo a trattamento isolante dei sintomi, visti appunto come disturbi.

È noto come questa esplosione di nuove sindromi non abbia affatto migliorato la qualità degli interventi educativi né ridotto la vasta conflittualità tra gli insegnanti e i genitori.

È in questo humus ideologico che rischia di collocarsi anche la politica del PNRR nei confronti della dispersione scolastica, con cure adattative delle singole persone partendo non dai loro potenziali e talenti, ma dai loro sintomi problematici cui offrire la nostra benevola terapia.

Su questo la questione che a me come educatore turba di più è l'effetto-paradosso che questa filosofia delle cure speciali sembra produrre. È argomento di numerosi studi⁽²⁾ critici che però in Italia non hanno particolari effetti di ripensamento. Questi studi rilevano come la definizione dell'altro come "problema-deficit" cui offrire una "cura speciale" produce spesso nell'operatore (educatore, assistente sociale, insegnante, psicologo, ecc..) un ridimensionamento della possibile "zona prossimale di sviluppo" vigotskijana della persona: cioè (per motivi clinici, di stigma, persino di assistenzialismo benevolo) *ci si attende meno* da questo altro,

anzi si ritiene buona cosa non esagerare stimolando troppo i suoi (magari pochi) potenziali. E così pare di fargli persino un piacere adattativo. Col che passa anche all'altro (e alla sua famiglia) un "abbassamento delle attese dell'io". Dunque lo sviluppo viene ridimensionato e non realizzato come sarebbe invece possibile. È *l'effetto iatrogeno* che produce spesso negli interventi sociali ed educativi *degli adattamenti al ribasso* con conseguente consolidamento della cronicità e quindi di una condizione assistenziale perpetua.

Questo effetto iatrogeno lo si sente anche nelle discussioni sulle iniziative di contrasto alla dispersione. Cure assistenzialistiche di un difficile "recupero" col rischio di uno sperpero di impegno (prima professionale che economico) senza cambiamenti veri ma solo parziali e incerti adattamenti. E soprattutto il rischio che questo Intervento del PNRR resti come un *una tantum*, questo sì disperso in una scuola che non cambia profondamente il suo fare quotidiano. Il rischio, insomma, è che ancora una volta l'assistenzialismo compassionevole venga calato sull'altro dall'alto, abbassandone i potenziali e accentuando il diventare un eterno paziente di qualcuno.

A proposito di povertà educativa

Uno dei segni di rischio iatrogeno che si possono produrre negli interventi ad hoc sulla dispersione è l'abuso che oggi si fa del termine "povertà educativa", che diventa l'icona entro cui collocare tutti i bocciati e abbandonati con basso reddito. Qui davvero la variante semantica è grave.

Ho già scritto altre volte che per don Milani poveri non erano i suoi ragazzi ma i loro insegnanti di scuola media che li bocciavano senza alcun pentimento.

Comunque perché non diciamo lucidamente che in Italia la dispersione continua ad essere semplicemente la tradizionale e mai superata *selezione di classe*? Perché così è: l'aumento della povertà economica è un accidente grave del nostro

paese, e non c'è alcun dubbio che un ragazzo povero che magari vive in zone disagiate ha meno opportunità. Ma perché aggiungere al termine povertà quell'altro (molto più delicato e complesso) di *educativo*? Come se i figli dei ricchi fossero tutti gentili, cortesi, aperti, ecc. E come se i poveri fossero tutti maleducati e sporchi.

Non è difficile qui trovare un pregiudizio illuministico del rapporto tra ricchezza e felicità. E un pregiudizio che contiene una sorta di *metafora rieducativa* per la quale i sacerdoti del dolore dovrebbero ri-educare al bene e al bello il povero maleducato estirpando le brutte abitudini culturali date dalla povertà. Qui le parole pesano come pietre e ottengono effetti perversi.

I ragazzi poveri hanno meno opportunità, ma un'educazione ce l'hanno, potrebbe essere a volte più profonda e creativa dei signorini di città. Basta star loro accanto e scoprire i loro talenti.

Forse avere anche una politica di contrasto alla povertà economica più coraggiosa, per esempio con un aumento dei redditi da lavoro. Circa il rapporto tra ricchezza e felicità, forse merita ricordare sempre, a proposito delle famiglie, l'incipit di *Anna Karenina* di Tolstoj "Tutte le famiglie felici si assomigliano, quelle infelici invece lo sono ognuna modo suo".

Infine, la categorizzazione del rapporto tra povertà e educazione in una neo-lingua unitaria rischia di produrre un mucchio opaco di stigmi compassionevoli dove si mettono dentro tutti i ragazzi poveri come fossero tutti uguali, a scimmiettare con tutor, mentor, e altri anglicismi che ripetono a tutti la stessa bonaria paternale.

Naturalmente, non si tratta solo di neo-parole controverse, ma di una visione del mondo, della società e del ruolo dell'educazione che ha oggi un contrasto vivo tra diversi punti di vista.

La nostra differenza dai sacerdoti della povertà educativa è

chiara. Per questo dobbiamo però avere il coraggio di ragionare con maggior forza sui cambiamenti radicali necessari nel sistema educativo, nel fare scuola quotidiano. È lì che nasce la malattia, assieme al bisogno di una comunità sociale quasi scomparsa (e da far rinascere) attorno alla scuola che sia dialogante, coinvolta, attiva, per una sussidiarietà orizzontale che non sia delegata a qualcun altro, ma l'impegno duro e difficile a migliorare insieme (scuola, comune, società civile, famiglia) la qualità della vita con una comunità di reciprocità, con l'umiltà di sapere che la vita è difficile, ma che ci resta solo una via: un'umanità che pensi al futuro dei nostri figli e nipoti con partecipazione attiva.

Standogli accanto

Un noto passaggio della *Lettera a una professoressa* ci può dare un primo piccolo ma essenziale paradigma trasformativo di cosa potrebbe voler dire davvero contrastare la dispersione. L'ho letto la prima volta alle magistrali, scuola che ho fatto perché figlio di poveri (durava quattro anni), e questo brano ha segnato la mia vita e i miei sogni professionali di maestro e privati.

Solo i figlioli degli altri qualche volta paiono cretini. I nostri no. Standogli accanto ci si accorge che non lo sono. E neppure svogliati. O per lo meno sentiamo che sarà un momento, che gli passerà, che ci deve essere un rimedio.

Allora è più onesto dire che tutti i ragazzi nascono eguali e in seguito non lo sono più, è colpa nostra e tocca a noi rimediare.

È questo *standogli accanto* la chiave trasformativa di una buona educazione. Genitori o insegnanti o operatori sociali o volontari che siano. E la scuola la chiave per innalzare le attese e le passioni nella vita di ogni bambino e ragazzo. Standogli accanto, non sopra, non dietro. Non guidarlo con le nostre cure, ma aver cura del nostro ascolto e dei nostri miti

e ragionevoli stimoli a lui.

Questo per i bocciati di ieri da aiutare e per quelli a rischio bocciatura di oggi. Con l'umana umiltà che fa l'onore del nostro mestiere quando sentiamo viva la responsabilità adulta di un'educazione buona per tutti, qualsiasi sia la loro condizione.

¹Ivan Illich et al., *Esperti di troppo. Il paradosso delle professioni disabilitanti*, Trento, Erickson

²Allen Frances, *Primo, non curare chi è normale*, Torino, Bollati Boringhieri

Frank Furedi, *Il nuovo conformismo. Troppa psicologia nella vita quotidiana*, Milano, Feltrinelli

INTORNO ALLA VARIANTE SEMANTICA. QUALCHE RIFLESSIONE.

– di Eliana Romano, presidente Proteo Fare Sapere Sicilia.

7 luglio 2022

Quel che scrive il nostro presidente, Dario Missaglia, come sempre ravviva il lume del mio intelletto; costringe a porsi domande, ad interrogarsi, con la sua stessa modestia intellettuale e la medesima fermezza. Domande sui tanti problemi della scuola italiana e sulla *piega* con cui li si affronta.

È una piega sempre qualcita che nasconde, da qualche parte, la volontà di affrontare ritardi, disagi, distonie sempre superficialmente, a vantaggio magari di qualcuno che solo ogni tanto è la scuola reale.

...

Continua a leggere in allegato