

Scuola come istituzione, non come servizio sociale



disegno di Matilde Gallo, anni 10

di Raimondo Giunta

La scuola non è solo un servizio sociale; la scuola è anche una istituzione. Come servizio la sua qualità si misura dalla soddisfazione degli utenti; come istituzione la qualità si misura dalla capacità di conservare e sviluppare i valori di una comunità; come servizio si regge sull'attenzione agli interessi individuali; come istituzione si regge sul principio del bene comune. Il bene comune della scuola è costituito dai saperi e dalle conoscenze che è tenuta a tramandare, alcuni dei quali sono fondamentali per la coesione della comunità: lingua, storia, cultura nazionale, valori costituzionali. Saperi necessari.

Saperi che appartengono a tutti e non a pochi privilegiati.

Per definizione.

Principio questo che non ha bisogno di dimostrazione, perché altrimenti non ci sarebbe motivo per finanziare la scuola con risorse dello Stato.

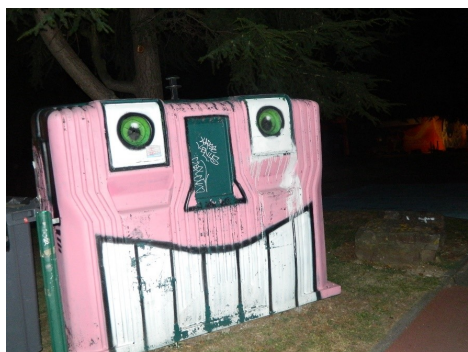
Come istituzione la scuola non può darsi nessuna regola d'esclusione, anche perché il suo costo sociale grava di più su chi meno ne trae beneficio. Ne verrebbe meno il valore; se ne macchierebbe la dignità. Nell'apertura della scuola a tutti sta scritto il meglio della nostra civiltà. Possono essere posti limiti al possesso di beni materiali, non al bisogno e al desiderio di conoscenza e al diritto di formazione. I meccanismi di esclusione a scuola fanno impropriamente del sapere una delle più offensive giustificazioni delle posizioni sociali privilegiate.

La scuola come istituzione non può essere diversa da regione a regione, dal centro alle periferie delle città, dalle grandi città ai piccoli comuni. La scuola come istituzione dovrebbe lavorare per unire e per proporre una valida e riconosciuta gerarchia dei saperi e delle attività, in grado di contrastare la deriva relativistica degli interessi individuali e dei curricula alla carte. Purtroppo dura da troppo tempo la lotta per ridimensionare l'aspetto istituzionale della scuola, con la complicità forse inconsapevole di parte del personale scolastico, per ridurla alla pura logica del servizio a clienti.

Lo scopo, nemmeno sottinteso, è quello di degradare la funzione del sapere da bene pubblico a mero privato possesso strumentale.

La scuola e il “regno della

menzogna”



di Pietro Calascibetta

Sulla recensione di Galli della Loggia del volume di **Giorgio Ragazzini**, **“Una scuola esigente”**, pubblicata sul CdS del 13/1/23 si è abbattuta una valanga di commenti a volte sarcastici e ironici, a volte molto aspri per usare un eufemismo.

Nel trafiletto di cui parliamo Galli della Loggia si occupa dell'inclusione.

La scelleratezza perpetrata dalla normativa consisterebbe nella scelta di inserire nella stessa classe “unici al mondo” sia i ragazzi con delle difficoltà nella loro completa gamma di situazioni sia quelli che definisce “cosiddetti normali”, diciamo alla Vannucci, con un risultato a suo dire disastroso. Un'affermazione senz'altro forte e provocatoria.

Non voglio aggiungere nulla, per chiarezza posso dire di condividere pienamente gran parte dei commenti critici che ho letto.

Detto questo vorrei tentare di affrontare invece la polemica che ne è nata toccando un altro aspetto della questione che mi sembra non meno importante dei valori su cui gran parte dei commentatori hanno puntato.

OLTRE AI VALORI C'E' DELL'ALTRO

Approfittando dell'assist fornito dalla recensione, a me pare che a Galli della Loggia non sia sembrato vero di poter aggiungere un nuovo tassello al suo teorema che la scuola è stata rovinata con le sciagurate riforme fatte per motivi

politici e opportunistici dall'allora PCI e dai suoi complici, i fiancheggiatori del compromesso storico e del neoliberismo. Non è una mia malevola interpretazione, ma è una tesi da lui compendiata addirittura in un saggio per dare supporto scientifico alle sue "opinioni" in merito, espresse a puntate in vari articoli sul Corriere.

Non a caso Galli della Loggia è molto vicino al "benemerito", come lui lo definisce, "Gruppo di Firenze" di cui Giorgio Ragazzini è un esponente di spicco da sempre in prima linea su questo fronte.

Sono convinto che Galli della Loggia non sia razzista e non sia Vannacci, ma utilizza l'argomentazione del mondo alla rovescia perché è abbastanza diffusa in quella parte di cittadini convinti come lui che ci sia stata una macchinazione della cosiddetta cultura di sinistra per realizzare una società al contrario, come dimostrano i numerosi lettori dell'ormai famoso generale.

Così facendo sdogana la vulgata popolare secondo la quale per cominciare a risolvere il problema del far funzionare la scuola bisogna liberare i "cosiddetti normali" dalla palla al piede degli altri studenti che, detto tra noi, potrebbero poi essere la maggioranza della classe.

E' lo stesso ragionamento che lo porta a dire che bisogna liberarsi delle ore di programmazione, dei progetti, delle compresenze, di tutto ciò che non è "lezione" dove c'è un discente che ascolta e un docente che insegna, insomma dell'autonomia.

Parlare dei "cosiddetti normali" è un modo probabilmente strumentale per raggiungere una platea di persone che possano condividere con lui la battaglia contro l'autonomia scolastica, la pedagogia e i pedagogisti, le riforme ecc. il vero cancro a suo parere della scuola italiana che va, possiamo dire parafrasando, "normalizzata", riportandola dove non si sa, ma è dato intuire, se tutto ciò che è stato fatto dagli anni sessanta in poi non va bene.

IL MORALISTA

Accesa così la fiamma dell'empatia, passa nella sua recensione a giocare la carta "Selvaggia Lucarelli" e afferma di voler smascherare il falso "mito" della scuola inclusiva denunciando che quella che viene esaltata come una scelta di civiltà è "una menzogna" perché non corrisponde alla realtà di una scuola allo sfascio qual è secondo lui la scuola italiana oggi.

Sono sicuro che Galli della Loggia se interrogato sulla questione dirà che lui ha il massimo rispetto per tutti gli studenti con BES, DSA, disabilità ecc. ed è proprio per questo che usa volutamente il termine "menzogna" facendosi così paladino non solo dei "cosiddetti normali", ma anche di questi studenti fragili che sono stati ingannati e che non riescono ad avere i benefici promessi da questa scuola forgiata dalle riforme facendosi così portavoce di un disagio sicuramente presente e di alcuni problemi che effettivamente esistono nell'inclusione.

È per questo motivo che oltre ad una risposta sui valori è necessaria a mio avviso una risposta chiara e netta sulle cause del problema del disagio che lui solleva.

CHI MENTE?

Galli della Loggia mente sapendo di mentire non solo sulla reale dimensioni del problema, ma sulle cause delle difficoltà che l'inclusione incontra effettivamente.

L'autonomia permettendo la flessibilità nella costruzione dei percorsi e nella gestione del gruppo classe è lo strumento più adatto in grado di permettere una didattica inclusiva in un scuola di massa aperta a tutti e non solo alle élite selezionate come era nella visione della scuola superiore di Gentile.

L'autonomia come risposta al problema dell'inclusione.

Perché tutto questo non si è avverato? Per Galli della Loggia perché le premesse erano sbagliate, i "normali" non devono convivere con chi non lo è! I soliti buonisti!

NEL "REGNO DELLA REALTA'"

Nel "Regno della realtà" c'è un'altra spiegazione. Va detto con determinazione che le difficoltà non derivano dalla convivenza di studenti "normali" e di studenti con bisogni speciali, ma dal fatto che l'autonomia scolastica che oggi vediamo, non è l'autonomia quale sarebbe dovuta essere se non fosse stata boicotta fin dal suo esordio e successivamente negli anni non dando le risorse necessarie al suo funzionamento sia finanziarie che normative.

Il fatto che Galli della Loggia dovrebbe conoscere è che l'autonomia la si è fatta con i fichi secchi (passata la festa, gabbato lo santo!) senza mettere a disposizione quanto indispensabile ad attuarla per come era stata concepita, a cominciare da quell'organico necessario a permettere quella flessibilità della lezione, del gruppo classe, delle attività che doveva servire proprio per dare tempi e modalità di apprendere in base ai bisogni differenti degli studenti. Il nocciolo dell'inclusione.

Qualcuno ricorderà sicuramente la sperimentazione dell'organico funzionale subito fatta abortire. Bisogna aspettare la Buona Scuola per trovare finalmente la possibilità di ampliare l'organico in base ai bisogni progettuali di ciascun istituto anche se in modo contraddittorio e molto parziale. Non a caso Berlinguer e Renzi sono considerati da questi signori la coppia che ha rovinato la scuola.

Ma le cause delle difficoltà non stanno solo nell'organico. Si è fatta l'autonomia senza modificare la struttura delle cattedre con insegnanti con 8-6 classi che si può immaginare come possano prendersi cura non solo dei ragazzi in difficoltà, ma anche dei "normali".

Non si è definito il ruolo del coordinatore di classe ora ridotto ad assistente tuttodore, che sulla normativa neppure esiste, che invece dovrebbe essere il project leader dell'équipe di lavoro ; non si è adeguato lo stato giuridico dei docenti alla nuova organizzazione richiesta dalla flessibilità, lo stesso dicasi per il contratto.

Galli della Loggia dovrebbe chiedersi come opinionista il

perché di tutta questa resistenza a considerare sullo stesso piano sia l'insegnamento in aula sia l'attività di coordinamento e di progettazione e monitoraggio necessarie a sostenere sul piano pedagogico e didattico la flessibilità del gruppo classe, le attività di scuola attiva e il lavoro di gruppo intorno ai quali ruota la scommessa dell'autonomia e dell'inclusione. Non fanno parte entrambe della professionalità docente? Quale cultura li tiene separate come se fossero due lavori diversi, un lavoro di serie A ed uno di serie B?

L'autonomia prevedeva di cambiare il modo di lavorare dei docenti. Dalla progettazione individuale del singolo docente a casa propria a quella collegiale inserita come parte integrante dell'orario di lavoro nel luogo di lavoro. Viene il dubbio di credere che se questo lavoro è svolto a casa individualmente è professionale, se svolto a scuola con i colleghi è un impaccio burocratico?

L'inclusione in una scuola di massa non è una questione che può affrontare individualmente il singolo docente, ma riguarda il consiglio di classe e l'intera comunità scolastica con tutte le sue componenti.

IL "REGNO DELL'AMNESIA"

Più che il "regno della menzogna" la scuola sembra essere il "regno dell'amnesia" .

Ci si è dimenticati che la stessa piattaforma unitaria dei sindacati confederali della scuola del 2002-2005 sottolineava la necessità nella nuova scuola dell'autonomia di "un'attività organizzata su modelli di lavoro differenziati, professionalità articolate, itinerari di ricerca continui in un contesto relazionale che, oltre a valorizzare l'impegno individuale dell'insegnante, si connota con una dimensione cooperativa."

Quali sono stati gli interventi contrattuali e normativi per dare all'autonomia quello che era necessario per poter funzionare?

E' ovvio che se l'autonomia fonda le sue basi nell'art. 6 del Regolamento e nel lavoro cooperativo dei docenti e poi non c'è uno spazio e dei tempi adeguati per lavorare con questa modalità, i numerosissimi compiti collegiali che le riforme e l'autonomia stessa richiedono ai consigli di classe e ai docenti con un lavoro collegiale finiscono per essere ridotti ad adempimenti burocratici per necessità pratica e per sopravvivenza.

Tolta l'elaborazione creativa, rimane il verbale taglia e incolla.

E' facile poi mettere in evidenza la burocratizzazione della scuola e lo svilimento professionale.

Insomma con un'espressione non elegante la scuola dell'autonomia è "cornuta e mazziata".

Se tutte le attività non di insegnamento sono considerate attività aggiuntive, alcune di queste svolte su base volontaria, pagate con un compenso chiamato accessorio prelevato da un fondo da contendersi gli uni con gli altri, come si può chiamare ancora autonomia questa umiliante condizione di lavoro? E' comprensibile il disagio dei docenti.

Galli della Loggia dovrebbe scrivere che se la scuola è in difficoltà non è per le riforme e per l'autonomia, ma perché in Italia si fanno le riforme, ma poi non ci si preoccupa di renderle realmente operative. Nella scuola e altrove.

Pensiamo al ruolo previsto dalle riforme per i GLI, Gruppo di Lavoro per l'Inclusione, in cui dovrebbero essere presenti anche i referenti delle strutture sanitarie che per i tagli alla sanità sono invece assenti; pensiamo alla mancanza di finanziamenti per la psicologia scolastica in una società dove la scuola dovrebbe rappresentare un presidio per affrontare i disagi sempre più diffusi negli adolescenti come i disturbi alimentari, l'ansia, gli attacchi di panico, ecc, pensiamo alla scomparsa del medico scolastico dalle scuole facendo mancare anche un suo ruolo nell'educazione alla salute tanto che durante il Covid si è dovuti ricorrere ad un docente come referente con mansioni, queste sì, che non avevano nessun rapporto con la funzione docente; , pensiamo ai docenti e ai

supplenti nominati in ritardo , al cambio dei docenti ogni anno, tutto imputabile ad una cattiva gestione dell'amministrazione e non alle riforme.

Mi sembra che ci siano sufficienti argomenti per dire che la convivenza di studenti "normali" e di studenti non "normali" è un'opportunità e una ricchezza non utilizzata come si dovrebbe e non valorizzata per l'indifferenza che ormai da tempo connota l'azione politica e il regno dei "cosiddetti normali" verso i ragazzi e i giovani..

Sarebbe il caso che gli opinionisti si assumessero la responsabilità di cominciare a dire il vero separando, quando scrivono sui media, i fatti nella loro complessità dalle opinioni strettamente personali soprattutto se ideologiche.

**Dimensionamento scolastico:
non esiste un numero "giusto"
di alunni, ma bisogna
decidere quale scuola
vogliamo**

di Mario Maviglia



Quando si parla di dimensionamento e razionalizzazione della rete scolastica si usano di solito parametri meramente ragionieristici finalizzati al risparmio della spesa pubblica. Naturalmente, di per sé questo non è un male, anche se sarebbe opportuno che i medesimi parametri venissero applicati anche per altri capitoli di spesa del bilancio dello Stato (ad esempio quelle relative alle spese militari o alle spese per il funzionamento degli apparati politici del Parlamento o ancora alle spese per i contributi pubblici ai giornali, per citarne solo alcuni a titolo esemplificativo).

Raramente si fanno ragionamenti riguardanti la funzionalità dell'adozione di questi parametri e gli effetti che producono sul piano organizzativo e sul funzionamento del servizio scolastico. Com'è noto la legge finanziaria 2023 (L. 197 del 29 dicembre 2022) al comma 557 ha innalzato a 900 il numero minimo di studenti per riconoscere l'autonomia alle istituzioni scolastiche (in precedenza il numero minimo era di 600), fatta eccezione per le scuole situate nelle zone di montagna o nelle piccole isole o caratterizzate da specificità linguistiche.

Questo significa che alle istituzioni scolastiche che si

trovano al di sotto di questi parametri (scuole cosiddette sottodimensionate) non potranno essere assegnati dirigenti scolastici con incarico a tempo indeterminato, ma solo dirigenti con incarico di reggenza. E lo stesso vale per i DSGA. Ovviamente questo meccanismo non riguarda i plessi scolastici in sé, la cui apertura o chiusura o dislocazione è di pertinenza degli enti locali, ma il numero di "presidenze" di titolarità che vengono attivate.

È plausibile immaginare che le istituzioni scolastiche sottodimensionate, e dunque senza un DS e un DSGA titolare, ma affidate in reggenza, siano condannate a una progettualità più precaria e a una continuità più frammentata nella gestione della scuola.

Ma, più in generale, il problema di fondo è quello di definire quale è il numero ottimale di studenti di una istituzione scolastica che consenta di garantirne una gestione efficace ed efficiente del servizio scolastico, tenendo conto che all'aumento del numero degli studenti corrisponde un correlativo aumento delle unità di personale scolastico occorrente per far funzionare la scuola.

Probabilmente non esiste una risposta univoca a tale quesito, ma è significativo che esso non venga mai posto nel dibattito riguardante questo problema e nelle decisioni che vengono assunte. D'altro canto finché la politica scolastica in Italia verrà definita dal MEF è difficile aspettarsi ragionamenti orientati in questa direzione.

Sappiamo d'altronde che mentre si è particolarmente attenti ad evitare che le istituzioni scolastiche funzionino con un numero di studenti inferiore alla soglia minima stabilita (salvo le eccezioni riportate sopra), non altrettanta solerzia viene dimostrata nei confronti di quegli istituti che nel tempo hanno assunto dimensioni così ampie per numero di studenti iscritti da diventare dei veri e propri *monstre*.

Ma anche in questo caso occorre chiarire il senso di questa affermazione. In teoria un istituto con 3500 studenti potrebbe

non essere in sé un'aberrazione (ne ho visitato personalmente uno in pieno centro a Pechino che contava questa popolazione studentesca), ma si tratta di chiarire che tipo di scuola si vuole perseguire e il ruolo che è chiamato a svolgere il dirigente scolastico all'interno di istituti così concepiti. Infatti, se si opta per un ruolo essenzialmente gestionale e manageriale del DS, probabilmente il numero di studenti può essere molto elevato in quanto il dirigente si occupa essenzialmente di problemi macro; se invece si punta ad un ruolo più caratterizzato nel senso della leadership educativa, allora una dimensione più ridotta dell'istituto può favorire meglio lo svolgimento dei compiti connessi.

La tendenza che si è diffusa nel tempo in Italia è stata quella di puntare su un identikit di figura dirigenziale di tipo manageriale (almeno sulla carta e per i compiti che vengono richiesti) e dunque in grado di dirigere istituti anche di grandi dimensioni, tendenza che, guarda caso, meglio si sposa con le politiche di contenimento della spesa pubblica.

Tutto il ragionamento fatto fin qui può essere confutato con l'osservazione che la buona scuola in fondo la fanno i buoni insegnanti e questo a prescindere dalle dimensioni dell'istituzione scolastica. Infatti, si può obiettare che è all'interno del rapporto d'aula che si esprime una buona didattica con il correlativo conseguimento di risultati scolastici significativi e positivi.

Questa osservazione, non banale, trascura però che le "prestazioni" dei docenti risentono anche del clima complessivo che si crea all'interno della scuola e dei rapporti che si stabiliscono con la dirigenza.

Non a caso **A. Paletta** rimarca che "la leadership è una qualità distintiva tanto più di valore quanto più è strettamente connessa alla qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, ovvero quanto più valorizza studenti e docenti nella cui interazione si sostanzia lo sviluppo della persona umana."[\[1\]](#) Ma c'è da chiedersi in quali tempi e con quali energie un

dirigente di un istituto di grandi dimensioni può garantire la tenuta complessiva del sistema e una interazione non episodica con i docenti (quando questi superano abbondantemente il numero di cento), atteso che proprio gli insegnanti costituiscono la principale risorsa professionale su cui si gioca la qualità della didattica e della relazione educativa.

L'aspetto interessante da sottolineare, a riprova del paradigma esclusivamente ragionieristico che ha caratterizzato le scelte di politica scolastica, è che all'aumento del numero degli studenti per istituto, che comporta una maggiore complessificazione nella gestione della scuola, non corrisponde, sul piano formale, una ridefinizione di alcuni istituti contrattuali come ad esempio il riconoscimento giuridico ed economico delle figure intermedie incaricate di garantire, insieme al DS, la tenuta del sistema.

Una maggiore complessità del sistema (e il numero degli addetti di un'organizzazione è un fattore che crea di per sé maggiore complessità) richiede forme più complesse e articolate di gestione. E invece, almeno formalmente, un istituto con 2000 studenti (situazione non così infrequente) si trova equiparato ad un istituto con 900 studenti. D'altro canto questo è quanto succede anche nell'attività d'aula in riferimento ai docenti: non vi è alcuna differenza, sul piano formale, tra il lavorare in classi con 18 alunni o con 30, anche se i carichi di lavoro e i potenziali fattori stressogeni sono di peso diverso.

Per tornare al quesito posto prima (quale sia il numero ideale di studenti per ogni istituto), la questione in realtà è mal posta in quanto probabilmente non esiste un numero ideale; semmai il problema è un altro: che idea di scuola traspare dalle scelte di politica scolastica che vengono portate avanti rispetto al dimensionamento? E correlativamente: che idea di dirigente scolastico viene veicolata? La mia ipotesi è che la tendenza ad ampliare i parametri quantitativi delle istituzioni scolastiche, a parte l'onnipresente mantra della

razionalizzazione (leggasi: risparmi di spesa, ma con le contraddizioni segnalate in apertura), nasconde un'idea essenzialmente burocratico-gestionale della scuola, con una certa indifferenza verso i processi che sottostanno all'impresa educativa. È la scuola del merito (il merito dei migliori, quelli provenienti dai ceti sociali più abbienti), più che della cooperazione, della competitività più che della solidarietà. In sostanza, è la scuola del profitto, fatta a immagine e somiglianza del neocapitalismo. A questa scuola non serve un dirigente che curi le relazioni umane, o che garantisca che lo sviluppo dei processi di apprendimento costituisca un diritto per tutti gli studenti; a questa scuola serve un manager che si occupi essenzialmente degli aspetti burocratico-gestionali. Il libero mercato completerà l'opera intrapresa da questa scuola, selezionando diligentemente i Gianni dai Pierini.

[\[1\]](#) A. Paletta, *Dirigenza scolastica e middle management*, Bononia University Press, Bologna, 2020, vol I, p. 9.

**Gli apprendisti stregoni
dell'autonomia differenziata
applicata alla scuola**

di Stefano Stefanel



Nel generalizzato disinteresse generale si sta sviluppando sotterraneamente e mediaticamente l'applicazione dell'autonomia differenziata, inserita in Costituzione nel 2001 con la legge costituzionale n° 3 del 12 marzo 2001 emanata il 18 ottobre 2001 a seguito del referendum popolare confermativo del 7 ottobre 2001 (10.433.574 voti favorevoli, 5.816.527 voti contrari, 229.376 schede bianche e 363.943 schede nulle).

L'autonomia differenziata riguarda molti settori e quello scolastico non si sottrae a questo esperimento di ingegneria costituzionale che non pare riuscito finora benissimo, almeno a livello teorico.

L'autonomia differenziata è una novità per quindici regioni italiane, mentre di fatto già c'era negli statuti speciali per le cinque Regioni individuate dalla Costituzione del 1948 (Sicilia, Sardegna, Friuli Venezia Giulia, Trentino Alto Adige, Valle d'Aosta), anche se tre delle cinque regioni hanno applicato le norme anche sulla scuola soprattutto per l'applicazione di trattati internazionali (il Trentino Alto Adige per la sola provincia di Bolzano, il Friuli Venezia Giulia per la minoranza di lingua slovena, la valle d'Aosta per le norme di collegamento con la Francia) e una sola (il Trentino Alto Adige per la sola provincia di Trento) ha realmente regionalizzato la scuola per decisione non derivata da norme internazionali con la legge n° 5 del 7 agosto del

2006.

In questo momento l'autonomia differenziata applicata alla scuola viene rivendicata da poche Regioni e – tra tutte – solo il Veneto pare avere le idee chiare su cosa fare e pretende una totale regionalizzazione del sistema scolastico, uscendo di fatto dal sistema scolastico nazionale. Ci sono delle parti politiche interessate all'autonomia differenziata e parti che sono ostili anche alla sola idea inserita in Costituzione (queste ultime sono soprattutto forze di centro sinistra e sindacali, che paiono essere diventate nemiche dell'autonomia differenziata pur avendola inventata). Ma nel complesso l'opinione pubblica non è interessata alla cosa, la sente distante e non guarda con interesse oltre la scuola frequentata dai propri figli.

E allora, verrebbe da chiedersi, dove sta il problema? Anche perché tutto va a rilento e i Livelli Essenziali delle Prestazioni, che dovrebbero definire il quadro economico di partenza e la solidarietà nazionale alle parti del territorio nazionale che quei livelli non li raggiungono nemmeno lontanamente, sono più uno schema di lavoro che una solida base di partenza.

DOVE STA IL PROBLEMA

Il problema sta in alcuni punti del (mancato) dibattito che si possono così riassumere:

a) l'applicazione dell'autonomia differenziata richiederebbe una unanimità di intenti di tipo federalistico in tutta Italia, in modo che si vada verso uno stato con elementi di federalismo dentro l'unitarietà nazionale confermata, mentre invece stanno venendo avanti proposte autonomistiche legate a forze politiche partitiche con progetti di parte, indifferenti a qualunque richiamo ad un disegno unitario (ad esempio quella del Friuli-Venezia Giulia che propone di regionalizzare il solo Ufficio scolastico regionale);

b) l'autonomia differenziata nella scuola non deve riguardare l'intero sistema di istruzione, ma può riguardare anche singole e marginali parti di quel sistema, il che vuol dire che non è necessario per regionalizzare avere un progetto generale e organico, ma è possibile anche intervenire su piccoli punti, molto adatti alla propaganda politica e poco alla gestione quotidiana delle scuole;

c) non tutto ciò che riguarda l'autonomia differenziata **abbisogna di LEP (Livelli Essenziali delle Prestazioni)** e dunque è possibile anche regionalizzare parti del sistema scolastico partendo dal proprio punto di vista e non da quello generale: l'esempio più eclatante è quello del segmento 0 – 6 (da zero a sei anni, scuola non dell'obbligo, asili nido, sezioni primavera, scuole dell'infanzia in parte consistente non di proprietà statale) attualmente per lo più in mano a soggetti non statali e quindi non "tabellabile" dentro livelli di prestazione nazionali;

d) una volta approvati i LEP è possibile che le regioni più ricche (Veneto e Lombardia in testa) li accettino a scatola chiusa, perequazione a favore del meridione italiano inclusa, e dunque a quel punto il sistema scolastico nazionale si sfaldi, anche perché i LEP possono prevedere livelli alti di prestazioni (che solo le Regioni più ricche possono fornire), ma anche LEP più realistici che – paradossalmente – possono produrre un vantaggio economico per le regioni più ricche e che quindi diventerebbero elemento politico vincente (il presidente della regione Veneto Zaia e l'assessore all'istruzione Donazzan qualche tempo fa hanno dichiarato che vogliono regionalizzare la scuola veneta per stabilizzare i docenti attraverso aumenti stipendiali che possono tranquillamente erogare).

LA CONFUSIONE DELLA POLITICA

Una materia così tecnica e sistemica dovrebbe essere maneggiata solo dagli esperti del settore e dovrebbe avere dei passaggi esplicativi chiari nei confronti dell'opinione

pubblica, destinata a portare bambini e ragazzi a scuola almeno finché non nasce una modalità alternativa all'istruzione, cioè, dico io, per almeno altri duecento anni. Invece tutto è lasciato in mano a politici e giuristi che col mondo della scuola non hanno alcuna familiarità. Lo si vede chiaramente da quanto viene portato all'attenzione pubblica sui documenti (per lo più segreti) di cui si sta discutendo in parlamento e nei consigli regionali.

Perché avviene questo? Io ritengo per un motivo molto semplice: un qualunque professionista della scuola può smontare il tutto in un batter d'occhio, perché quello che viene proposto mediaticamente ha come primo obiettivo quello di smantellare il sistema scolastico nazionale, che sta alla base della nostra costituzione e della nostra convivenza civile e che in Italia pochissimi vogliono, invece, smantellare a favore di regionalismi collegati alla propaganda politica.

Ci son però dei fatti molto gravi, alcuni dei quali talmente di dettaglio da essere praticamente invisibili (ma si sa che il diavolo sta nel dettaglio). Recentemente il Governo ha razionalizzato (tagliato) la rete scolastica eliminando alcuni posti in organico di diritto di dirigenti scolastici e direttori dei servizi generali e amministrativi.

Il provvedimento ministeriale è stato di tipo contabile e naturalmente poteva essere osteggiato da chi lo riteneva sbagliato. Ma alcune regioni, governate dal centrosinistra, hanno impugnato il provvedimento chiedendone il suo ritiro perché avrebbe violato la potenziale autonomia regionale e forze di opposizione al centrodestra hanno accusato i "governatori" regionali di non aver difeso l'autonomia regionale. Se lo si analizza dal punto di vista di un sistema scolastico regionale è molto grave chiedere l'applicazione dell'autonomia differenziata su un singolo provvedimento, perché chi governa attualmente le Regioni ha allora diritto ad applicare quell'autonomia come ritiene meglio di fare.

0 l'autonomia differenziata è una riforma in applicazione

della costituzione che non deve toccare l'idea di sistema scolastico nazionale, ma solo definire in forma autonoma le specificità regionale, oppure se la si può richiamare ogni qual volta qualcuno a livello centrale decide in maniera diversa da come la si pensa allora tutto diventa lecito: sia quello che si decide a destra, sia quello che si decide a sinistra, senza tenere in alcun conto l'interesse generale, ma occupandosi solo dell'interesse di parte. Anche perché – io penso – se si regionalizzassero i dirigenti scolastici e i direttori dei servizi generali e amministrativi (cosa possibilissima) lo Stato perderebbe su di loro immediatamente il potere di “razionalizzazione”, ma si assisterebbe a quella che – per me -sarebbe un'involuzione inqualificabile di un sistema scolastico nazionale, che vuole la sua dirigenza scelta attraverso concorsi pubblici e nazionali, anche se su base numerica regionale.

E DUNQUE COSA VUOL DIRE REGIONALIZZARE

Per capire cosa vuol dire regionalizzare un sistema scolastico o una sua parte porto solo alcuni sintetici esempi. In sé ognuno di questi esempi porta dei vantaggi per chi regionalizza e immediatamente svantaggi per gli altri, ma sono tutte questioni molto tecniche che chi sta dentro la scuola vede bene e chi sta fuori dalla scuola difficilmente comprende:

a) Sistema 0-6: in questo momento è già “selvaggiamente regionalizzato”, nel senso che i servizi che ci sono al nord non ci sono al sud e che il livello delle prestazioni non è definibile a livello nazionale, anche per una carenza strutturale di edifici adatti all'infanzia. Il sistema attualmente è diviso in due segmenti (0-3: asili nido e 3-6: scuole dell'infanzia) con un segmento di unione (sezioni primavera) e solo il secondo segmento vede la presenza diretta dello stato con le scuole dell'infanzia statali. Su questo segmento insistono 7-8 contratti diversi per personale di diversa derivazione, con una babele normativa che non ha

niente di nazionale o sistematico. Ora se una regione regionalizzasse questo segmento facendolo diventare tutto regionale si accollerebbe una spesa notevole, ma al tempo stesso interverrebbe massicciamente sul welfare delle famiglie a cominciare da quelle più giovani, che hanno figli piccoli. Ma in questo modo l'omogeneità del sistema nazionale "scapperebbe" per sempre.

b) Organico del personale della scuola: è regionalizzato solo in Trentino e costa un mucchio di soldi, perché la regionalizzazione ha aumentato gli stipendi del personale. Diciamo che questa tipologia di regionalizzazione è la più costosa e per ora la rivendica solo il Veneto: è una gabbia salariale di nome diverso, che parte da un reclutamento e una formazione regionale e non nazionale.

c) Istruzione tecnica e professionale e formazione professionale: questa regionalizzazione toglierebbe quel tipo di segmento di istruzione dal sistema scolastico nazionale potendo prevedere anche qualifiche di tipo diverso decise dalle regioni per tutta la filiera e – soprattutto – toglierebbe il dualismo tra formazione e istruzione professionale, gestendo qualifiche e percorsi in forma diretta.

d) Ufficio socialista regionale: regionalizzare solo l'ufficio scolastico (che si chiama regionale, ma è di fatto un ufficio statale che agisce nelle singole regioni, ma risponde al Ministero) significherebbe far dirigere il personale dello stato selezionato con concorsi statali (dirigenti, direttori, docenti, ata) da personale di nomina regionale, mettendo la politica regionale in posizione di vantaggio rispetto alla gestione del sistema.

Mi fermo qui perché questo è solo un articolo. Tutto quello che ho scritto meriterebbe approfondimenti passo per passo, mentre vedo in giro poco interesse e soltanto posizioni di parte, prive di qualunque logica di sistema. Cioè, vedo molti

apprendisti stregoni su una questione come la scuola dove si ha a che fare con le menti e le intelligenze di tutta la gioventù italiana.

Quando l'educazione all'affettività si faceva anche senza Valditara e senza gli influencer

di Nicola Puttilli



Alcuni giorni fa un'insegnante della scuola che dirigevo a Nichelino, realtà allora particolarmente problematica dell'hinterland torinese, mi ricordava con un messaggio che più di una ventina di anni fa istituimmo nella scuola elementare un laboratorio di educazione all'affettività e alla sessualità, osservando, con una punta di ironia, come già allora fossimo all'avanguardia, anche senza il supporto degli influencer.

Influencer o meno l'avvio del laboratorio fu reso possibile grazie a quel poco di organico funzionale e di risorse aggiuntive (L 440/97) che accompagnò la prima attuazione dell'autonomia scolastica, voluta dall'allora ministro

dell'istruzione, recentemente scomparso, Luigi Berlinguer. Il laboratorio, così come lo stesso tentativo di dare vita a una vera, per quanto iniziale, autonomia, ebbe breve vita. Il ministro che, come non bastasse l'autonomia, si era messo in testa di riformare anche gli ordinamenti scolastici, sostanzialmente risalenti alla riforma Gentile, fu presto trafitto dal fuoco amico e costretto alle dimissioni.

Dal 2001, ministro Letizia Moratti, cominciarono gli anni delle vacche magre: tagli indiscriminati, di finanziaria in finanziaria, fino a praticamente dimezzare in poco più di un ventennio la quota di PIL destinata all'istruzione. Operazione, quest'ultima, in cui si distinse per accanimento e perseveranza la ministra Gelmini.

L'autonomia scolastica si tradusse presto nello scarico verso le scuole di tutte le procedure burocratiche e amministrative che prima facevano capo ai provveditorati agli studi. Gli organici funzionali furono rapidamente dimenticati e nella scuola primaria tagliate drasticamente le presenze sul tempo pieno, rendendo sempre più difficili quelle preziose esperienze laboratoriali che ne avevano caratterizzato la nascita negli anni '70.

Negli altri ordini di scuola è costantemente lievitato il numero di alunni per classe e per converso drasticamente diminuito il numero di autonomie scolastiche (istituzioni oggi per lo più sovradimensionate, cariche di compiti amministrativi, con il dirigente scolastico sempre più lontano dai temi educativi e didattici che dovrebbero invece maggiormente caratterizzarne la dimensione professionale).

Gli esiti di questa fallimentare politica scolastica purtroppo li conosciamo bene: risultati di apprendimento insoddisfacenti, deficit relazionali e comportamentali, dilagante analfabetismo di ritorno, tassi di abbandono e dispersione tra i più alti d'Europa e con fortissimi squilibri regionali e territoriali.

Con l'eccezione della legge 107/15, anch'essa peraltro declinata burocraticamente, dopo Berlinguer i governi e i ministri che si sono succeduti hanno praticamente rinunciato a occuparsi di scuola, considerandola una riserva di caccia per le leggi finanziarie e limitandosi a interventi di piccolo cabotaggio (chi ricorda il "cacciavite" di Fioroni?) o, peggio, tesi a lasciare una qualche traccia purchessia della propria presenza (per onor del vero c'è stato anche il caso del ministro Fioramonti che si è dimesso perché gli investimenti promessi non erano stati confermati, o almeno così ha dichiarato, caso unico per quel che riguarda le dimissioni, regola confermata per i mancati investimenti).

Si sono così ripetute, a seconda degli echi di cronaca del momento, le misure, più o meno andate a segno, tese ad imporre dall'alto ore aggiuntive praticamente su tutto. Dall'educazione stradale in caso di incidenti gravi, all'educazione motoria cara al ministro già insegnante di educazione fisica, nella primaria. Dall'orientamento quando la pubblica opinione discute del disallineamento tra offerta formativa delle scuole ed esigenze del mondo imprenditoriale, all'educazione civica se il tema del giorno è quello del bullismo, fino all'educazione alle relazioni e ai sentimenti (per la sessualità si può sempre aspettare) in caso di femminicidio, senza dimenticare le ore di religione cattolica già presenti dal 1984.

Nella mente dei nostri ministri continua a prevalere l'idea dei vasi da riempire, come se i comportamenti derivassero più dalla quantità dei contenuti appresi che dalla qualità degli stessi e, soprattutto, dalla qualità degli approcci metodologici e delle relazioni che gli insegnanti sono in grado di impostare fin dalla scuola dell'infanzia e a prescindere dalla specifica disciplina di insegnamento, in ogni istante del loro rapporto con gli studenti.

I problemi della scuola italiana sono enormi e strutturali, a poco servono interventi- immagine e ore aggiuntive distribuite

qua e là. Anche se le riforme di sistema, nella scuola in particolare, non hanno mai pagato politicamente, **sarebbe forse ora di assumersi la responsabilità di ritornare a una visione generale, a un progetto di grande respiro in grado di dare speranza alla nostra scuola.**

Le vie individuate da Luigi Berlinguer più di venti anni fa possono ancora essere un importante punto di riferimento: sia la riforma dei cicli utile a contrastare la selezione precoce e la successiva dispersione scolastica sia, e soprattutto, una vera autonomia scolastica.

Più di vent'anni fa a Nichelino IV circolo eravamo stati in grado di intercettare le esigenze del territorio e di fornire risposte significative, senza imbeccate ministeriali e tanto meno interventi di influencer o simili dell'epoca. La scuola italiana ha bisogno di investimenti importanti, dalla sicurezza delle scuole alla qualità degli ambienti di apprendimento, fino alla formazione del personale- Non sarebbe male cominciare con il rispedire agli uffici ministeriali territoriali scartoffie e pratiche burocratiche varie e dare fiducia e mezzi, in termini di organici funzionali e di risorse, ai nostri insegnanti e ai nostri dirigenti scolastici, riprendendo, là dove l'avevamo lasciata, la strada di una vera autonomia scolastica.

**Ispettori e autonomia
scolastica: quando
diventeranno davvero una**

risorsa per il sistema?

di Pietro Calascibetta



Si fa un gran parlare del fatto che la bozza del regolamento che dovrebbe disciplinare il concorso per dirigente tecnico con funzione ispettiva sia una svolta per adeguare tale figura alla scuola dell'autonomia.

I posti non saranno più suddivisi tra settori e sottosettori perché si opterà per una figura "generalista" come è stato per il dirigente scolastico.

Si tratta sicuramente di una novità positiva che giunge in ritardo, ma a mio avviso non rappresenta la vera svolta nell'utilizzo di questa figura come risorsa realmente fruibile dalle scuole come risorsa.

Ho recuperato a proposito il [contributo di Mario Maviglia in questo sito](#)

perché mette ben in evidenza due elementi che ostacolano un vero cambiamento nell'utilizzo degli ispettori: il numero esiguo a livello nazionale, direi ridicolo, rispetto al numero degli istituti scolastici e il loro impiego prevalente nella funzione di controllo che li rende più una risorsa del Ministero per attività amministrative e per le emergenze che una risorsa che le scuole possono realmente utilizzare in modo diretto e continuativo.

Apparentemente parlare di ispettori potrebbe sembrare un argomento per addetti ai lavori, invece riguarda tutti, per questo vorrei aggiungere qualche ulteriore considerazione sul ruolo che gli Ispettori possono svolgere proprio per

rilanciare l'autonomia scolastica.

Io credo che gli Ispettori possano costituire uno di quei tasselli mancanti per l'attuazione dell'autonomia a patto di poterli (ripeto, poterli) utilizzare realmente come una risorsa di sistema per le scuole piuttosto che come longa manus del Ministero o come tappabuchi negli organici degli Uffici territoriali per coprire i posti dei dirigenti amministrativi man mano che vanno in pensione come è stato negli ultimi anni.

La prendo da lontano perché altrimenti è difficile capire la valenza che il corpo ispettivo può avere per il rilancio dell'autonomia.

L'autonomia, come tutti sappiamo, non è stata varata per importare il liberismo nella scuola, né per favorire le scuole private, ma per dare la possibilità ai collegi di ciascuna scuola pubblica di costruire i percorsi più adatti e su misura ai bisogni formativi dei propri studenti e per rendere così effettivo il diritto allo studio superando la scuola come catena di montaggio con un programma uguale per tutti e con la pretesa che ogni alunno, svolto il programma, possa uscire anno dopo anno formato automaticamente. La conseguenza è che chi non ce la fa finisce come lo sfrido della catena di montaggio nel novero di quella che oggi si chiama eufemisticamente dispersione, come se il diritto allo studio sia solo il diritto alla frequenza di una scuola.

La novità dell'autonomia non sta "nell'autonomia" stessa perché esisteva ed esiste la libertà di insegnamento, ma nell'articolo 6 del Regolamento (275/99) considerato dai più un optional, ma che finalizza l'autonomia didattica e organizzativa non alla libera concorrenza, ma alla "ricerca, sperimentazione e sviluppo" di percorsi su misura che tengono "conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali".

Per poter adeguare l'azione didattica e formativa ai bisogni degli studenti è necessario quindi che ciascun collegio faccia non un semplice menù di offerte chiamato PTOF, ma un progetto vero e proprio con un'ipotesi pedagogica, didattica e

organizzativa per adeguare il servizio scolastico ai propri utenti e si domandi periodicamente se le scelte che ha compiuto siano state efficaci, dove hanno funzionato, dove vanno migliorate e come vanno cambiate in base anche al turnover degli studenti che ovviamente non sono sempre gli stessi.

Questa perenne ricerca, sperimentazione e miglioramento/adeguamento al mutamento del contesto richiesto dall'applicazione dell'autonomia ha nella autovalutazione di istituto il vero motore. Non c'è autonomia senza autovalutazione e riprogettazione.

Vi è un altro aspetto importante. Contrariamente a quanto vorrebbe qualcuno, i singoli istituti non sono monadi vaganti in libertà, ma costituiscono un sistema vero e proprio e interdipendente.

L'attuazione del dettato costituzionale a livello di Paese, in altre parole l'efficacia della riforma, dipende dall'efficacia del processo sopra descritto in ciascun istituto e dalla capacità del sistema stesso di migliorare tale processo a livello nazionale.

E' quindi importante che vi sia una governance di questo processo non tanto e non solo che controlli l'applicazione delle norme, ma che aiuti le scuole a migliorare la qualità dei propri processi di autovalutazione e di riprogettazione perché è lì che si attua l'autonomia, non nel numero di corsi extrascolastici o dei progetti che offre o nel pedissequo rispetto formale delle norme.

Il sostegno alle scuole, l'aiuto nell'attuazione dell'autonomia sono attività che hanno un peso significativo nello sviluppo di un sistema scolastico nazionale.

E qui arriviamo al ruolo degli Ispettori.

Il Sistema Nazionale di Valutazione (DPR 80) che avrebbe dovuto costituire l'intelaiatura portante di una governance nazionale è venuto finalmente alla luce solo nel 2013 (il che la dice lunga sul sospetto di un sistematico boicottaggio

dell'attuazione dell'autonomia).

Il SNV istituisce i Nuclei di Valutazione esterni ciascuno dei quali composto da un Ispettore e due esperti con il compito di supportare gli istituti individuati dall'INVALSI con un'attività di vero e proprio tutoraggio non solo perché realizzino piani di miglioramento più efficaci di quelli utilizzati, ma anche per aiutarli ad acquisire il know-how per farlo in modo efficiente.

Il SNV attraverso gli Ispettori avrebbe dovuto svolgere un ruolo centrale nel miglioramento della qualità dei processi di autovalutazione di istituto e di formazione in situazione dei docenti. Questo è avvenuto su larga scala o si sono tappate solo le falle nei casi più gravi, visto il numero esiguo di ispettori? Conoscere questi dati sarebbe interessante visto il fatto che molte scuole invece di cercare nella propria riprogettazione le soluzioni per migliorare la situazione hanno dovuto ricorrere abbondantemente ad attività di recupero extrascolastico in collaborazione con Associazioni del terzo settore con i fondi destinati alla dispersione. .

Ciò che è importante sottolineare è che la creazione dei Nuclei in sé introduce comunque il principio di un tutoring istituzionale di sistema per le scuole dell'autonomia riconoscendo in questo processo il cuore dell'autonomia stessa.

Se non funziona bene il sostegno all'autovalutazione, non funziona la riforma.

I dati che ci fornisce Maviglia sull'attuale organico ispettivo lasciano "basiti", come direbbe qualcuno.

Tutta questa enfasi sulla novità del concorso nasconde la messa a bando di un numero di posti ridicolo che rende questa un'operazione di facciata che non farà che costringere, per ragioni di cose, un utilizzo degli ispettori in mansioni amministrative o ispettive piuttosto che di sviluppo ricerca e sostegno ai processi di cui all'art. 6 . Non trovo altra spiegazione ad una scelta così miope.

Invece di incrementare l'organico degli Ispettori per l'attuazione del SNV dal 2013 si è lasciato che il loro numero si riducesse ai 191 attuali da cui dobbiamo togliere gli Ispettori assegnati a ruoli amministrativi d'ufficio, i prossimi pensionamenti e aggiungere ora la straordinaria cifra di 146 unità costituita dai posti che dovrebbero essere messi a bando.

E' un bel dire che finalmente si copre per intero l'organico del corpo ispettivo, ma l'organico del corpo ispettivo è adeguato al compito?

In altre parole si è fatta la scelta ieri e si è confermata oggi indipendentemente dai governi di lasciare le scuole a cavarsela da sole interpretando ancora una volta l'autonomia come un liberi tutti e non un dispositivo didattico-strutturale per permettere ai singoli istituti di individualizzare e personalizzare i percorsi dentro un sistema nazionale unitario e solidaristico che si prende cura dei propri istituti non con la pretesa di dirigerli, ma di incentivare e sviluppare quel empowerment professionale diffuso a cui mirava l'autonomia proprio con l'art. 6, da coltivare come risorsa di sistema.

La retorica di una difesa formale dell'autonomia degli istituti, la convinzione che un istituto vale un altro e che ciascun collegio è libero e nessuno può mettere il naso in quello che fa, stride con il fatto che l'autonomia delle singole scuole è tale all'interno di un sistema nazionale.

Se leggiamo il **recente decreto n. 41/2022 sulla ridefinizione della "funzione tecnico-ispettiva da parte del corpo ispettivo ministeriale"** che tenta timidamente di porre le premesse di un cambiamento, ci accorgiamo che l'Ispettore è sì definito come una "risorsa professionale del Ministero dell'istruzione" (sarebbe stato meglio definirlo una risorsa del sistema delle autonomie di cui anche il Ministero fa parte, "bontà sua"), ma che il compito assegnato è di "sostiene le scuole nel miglioramento della qualità dei processi e nel perseguimento dei traguardi". Come?

Leggiamo che gli Ispettori offrono o dovrebbero offrire, se fossero in numero adeguato aggiungo io, "supporto, assistenza e consulenza; formulano proposte e pareri sui temi dello sviluppo dei curricoli, della progettazione didattica, delle metodologie di insegnamento, della valutazione degli apprendimenti"

Dovrebbero poi occuparsi delle " scuole presenti in aree a rischio educativo e di marginalizzazione sociale, cui andrà indirizzato particolare sostegno".

Dietro questo sottovalutare l'importanza degli Ispettori e il loro ruolo da parte del governo destinando risorse residuali in un compito così importante , dietro un diffuso disinteresse da parte del personale scolastico per la sorte degli ispettori, vi è troppo spesso una visione culturalmente distorta del ruolo e della figura dell'ispettore nella scuola di oggi che non è più quella deamicisiana.

Accanto alla funzione di controllo, di cui non si discute la necessità, sia con il SNV che con il decreto 41, si fa strada una funzione ben diversa di sostegno e di consulenza esperta alle scuole e ai suoi dirigenti.

Come ex preside non disdegno affatto una tale collaborazione perché non interferisce con le prerogative del dirigente né dei collegi, ma è molto utile se impostata come collaborazione professionale tra soggetti con competenze diverse per evitare il rischio sempre presente di autoreferenzialità, per facilitare le relazioni di rete con le altre scuole e per mantenere un rapporto non burocratico con il Ministero, avendo gli Ispettori una visione di insieme dei territori in cui operano.

Giancarlo Cerini non era forse un Ispettore? Probabilmente sono state più le occasioni in cui è entrato in una scuola come esperto e formatore chiamato dai collegi piuttosto delle volte in cui è entrato mandato dal Ministero per qualche incombenza burocratica. Lo stesso può dirsi per tanti altri Ispettori.

Già questo può far riflettere.

Non si capisce perché l'**attività di tutoring** svolta dai docenti sia considerata così essenziale nel supportare gli studenti a raggiungere i loro obiettivi e a sviluppare le loro competenze e lo stesso approccio tutoriale non possa essere preso in considerazione per supportare i collegi dei docenti e/o i consigli di classe o i dipartimenti disciplinari per raggiungere i loro obiettivi di miglioramento . Per gli studenti questa si chiama valutazione formativa.

Sarebbe una svolta epocale liberarsi una volta per tutte dallo stereotipo dell'Ispettore visto solo come il controllore, come scrive Maviglia, che vidima i registri, spulcia tra le carte o che viene chiamato per dirimere controversie tra genitori, docenti e dirigenti. Oddio, arriva l'ispettore!

Poter tradurre in pratica quanto recita il decreto 41 permetterebbe di distinguere la tradizionale funzione ispettiva di controllo da quella di " tutor" o consulente di cui l'autonomia ha bisogno come ho scritto.

Sarebbe un primo passo per farne uno degli snodi operativi di sistema in grado di contribuire a migliorare i processi di miglioramento non solo nelle scuole in difficoltà come prevede il SNV, ma più in generale nelle scuole di un dato territorio assegnando ad esempio ad un ispettore o, meglio, al Nucleo stesso di valutazione il ruolo di consulente per un numero ristretto di istituti scelti secondo criteri funzionali a permettere di svolgere adeguatamente questo ruolo, penso alle aree di povertà educativa ad esempio.

Basterebbe agire sui criteri che l'INVALSI deve adottare per individuare gli istituti da seguire trovando una modalità che possa permettere ad un numero più ampio di istituti di utilizzare il Comitato di valutazione come risorsa.

D'altronde si sottolinea nel decreto 41 che "la funzione di studio, di ricerca e consulenza tecnica costituisce asse strutturale della funzione tecnico-ispettiva".

Un cambiamento di prospettiva nell'utilizzo degli Ispettori non può non prevedere dunque un aumento significativo nell'organico del corpo ispettivo e non un ridicolo incremento come quello che pare sia previsto dal Ministero nostrano, a fronte, come ci ricorda Maviglia, di ben 3.789 Ispettori in Francia.

Affinché il decreto 41 non sia carta straccia non basta abolire la settorializzazione della figura dell'ispettore, ci vuole ben altro con un ritocco coordinato della normativa perché gli ispettori possano svolgere quella funzione auspicata.

Come si fa ad attuare il profilo previsto con un organico siffatto. Il solito argomento dei tagli e delle difficoltà di bilancio è fin troppo abusato quando si tratta di investimenti per qualcosa di determinante per il futuro.

Vi è poi un altro elemento che trovo interessante per stabilire un rapporto più organico degli ispettori con l'autonomia.

Perché non cogliere l'occasione per cominciare a parlare di carriera dei docenti in servizio offrendo loro uno sbocco nel corpo ispettivo trasformando in crediti il curriculum di ricerca?

Ci si è dimenticati della famosa figura del "docente esperto" uscita dal cappello del PNRR senza prospettive di avanzamento neppure in funzioni di middle management all'interno del proprio istituto.

Con una revisione dei percorsi formativi speciali previsti dalla Legge 79/2022 potrebbe ben confluire almeno come esperto nel Nucleo di Valutazione.

Forse è chiedere troppo ai Ministri di avere una visione di insieme del sistema e di cercare di creare sinergie tra le risorse già presenti invece di vedere i vari segmenti come parti a sé? . Sarebbe un "merito" riuscire a vedere finalmente la scuola come un sistema e utilizzare strategie di sistema per governarla.

La proposta di Treelle, a cui fa riferimento Maviglia nel suo

contributo, potrebbe costituire un'interessante base per dare a questa figura un vero e proprio ruolo strutturale e organico come proponevo nell'aiutare le scuole ad utilizzare in modo efficace ed efficiente la loro autonomia .

Questa proposta potrebbe essere una possibile alternativa in grado di compensare la prematura scomparsa dell'ANSAS nata allora per prendere il posto degli IRRSAE in questo compito.

Senza ANSAS e senza gli IRRSAE che un sostegno alle scuole del territorio lo stavano dando da anni soprattutto nell'innovazione, le scuole sono state lasciate sole proprio nel momento in cui sono diventate autonome e si è chiesto di basare la loro flessibilità sulla ricerca e l'innovazione.

E' stato anche questo un caso ?

Concorso ispettivo: chi ha tempo aspetti tempo

di Mario Maviglia



Si farà? Non si farà?

È la domanda che in questi giorni attraversa imperiosamente l'Italia togliendo il sonno a tante persone. Sembra però che questa sia la volta buona: dopo tanta spasmodica attesa, finalmente si arriverà al dunque, qualunque cosa ciò voglia

dire. Ma un po' di cautela è d'obbligo; d'altro canto per fare le cose per bene ci vuole del tempo. Non dimentichiamo che anche il Padreterno (non so se rendo l'idea...) per fare il mondo ci ha impiegato sei lunghi giorni e al settimo si è addirittura riposato! Ed era Lui!

La domanda iniziale non si riferisce al Ponte sullo Stretto e nemmeno alla lotta all'evasione fiscale. In fondo questi interventi sono quisquiglie rispetto all'impresa titanica che attende il Ministro dell'Istruzione (e del Merito, non dimentichiamolo!): l'emanazione del bando di concorso per ispettori tecnici! (Anzi, più correttamente, per *dirigenti tecnici con funzioni ispettive*. Le parole sono importanti in un'epoca in cui tutto tende a confondersi e a slabbrarsi, qualunque cosa ciò voglia dire...).

Pensate che l'ultimo concorso si è concluso dieci anni fa, dopo un iter durato cinque anni. Non affrettatevi però a dire che è durato troppo o che è passato troppo tempo da allora! Fareste un torto alla vostra intelligenza. Se si vogliono fare bene le cose ci vuole il tempo che ci vuole, qualunque cosa ciò voglia dire... D'altro canto non pensiate che l'Amministrazione in questi lunghi dieci anni non abbia fatto nulla: ha elaborato idee, ha fatto studi e progetti, "è andata in giro, ha visto gente, si è mossa, ha conosciuto, ha fatto delle cose" (cfr. *Ecce bombo*).

Adesso sembra che tutto sia pronto per il bando che recluterà ben **146 dirigenti tecnici con funzioni ispettive**.

L'attuale pianta organica degli ispettori prevede 191 unità a livello nazionale, quelli di ruolo ancora in servizio sono circa una decina. Nel corso di questi anni molti sono andati in pensione, qualcuno è passato a miglior vita, tanti hanno sposato i figli, magari hanno conosciuto l'emozione di tenere in braccio i nipoti. Così è la vita. Sareste comunque malfidenti a pensare che i 191 ispettori (sulla carta) siano pochi. Sì, è vero, **i cugini francesi, con una popolazione scolastica appena superiore alla nostra, hanno 3789 ispettori** [\[1\]](#), ma quelli sono ammalati di *grandeur*! (Anche se davanti a

Bartali “si incazzano e le palle ancora gli girano...” cfr. Conte).

L'Italia ha fatto una scelta diversa, all'insegna della razionalizzazione delle risorse, della valorizzazione delle (poche) professionalità e soprattutto del risparmio (che però non ha riguardato in egual misura i dirigenti amministrativi... chissà perché). I 696 ispettori del 1989 sono diventati 440 nel 2001 fino ad arrivare agli attuali 191[2].

Andando avanti di questo passo, troverà finalmente attuazione quella storiella che racconta di un contadino che volendo risparmiare sulla biada da dare all'asino ne diminuiva progressivamente la razione finché il povero asino tirò le cuoia con grande disappunto del contadino: l'asino era morto proprio nel momento in cui aveva imparato a non mangiare... Il Ministro Valditara sicuramente conoscerà questa storiella.

Quando io ho cominciato a fare l'ispettore, nel 1991, in quel di Brescia eravamo assegnati cinque ispettori solo per quella provincia (quattro per la scuola primaria e uno per quella dell'infanzia, oltre ad altri colleghi che operavano a livello regionale presso la Sovrintendenza Scolastica). Oggi in tutta la Lombardia sono in servizio circa cinque ispettori per tutti i gradi scolastici. Quando furono istituite le Direzioni Regionali (all'inizio del 2000) tutti gli ispettori furono collocati funzionalmente presso gli USR; in Lombardia eravamo circa cinquanta ispettori: c'era la sede, ma spesso mancavano le sedie... Adesso le sedie sono in eccedenza.

Questo dimagrimento progressivo può avere varie ragioni, alcune del tutto inverosimili, altre più realistiche, anche se politicamente scorrette. Tra le ragioni inverosimili possiamo citare il risparmio della spesa pubblica. Gli ispettori in effetti costano, anche se non tutti mangiano poi così tanto... Comunque, calcolando una media di stipendio annuo lordo di 100 mila euro (per eccesso) si ha una spesa di circa 19.100.000 euro annui per tutti i 191 ispettori.

Il Sole 24-ore ha calcolato che un caccia militare F-35 costa

all'Italia circa 99 milioni di euro (F-35A) e 106,7 milioni di euro (F-35B). La legge di Bilancio 2023 prevede una spesa militare del 2% del Pil corrispondente a 38 **miliardi** di euro all'anno (quasi il doppio dei 21,4 miliardi di euro spese nel 2019, prima della pandemia).

Se comprendiamo bene, all'interno delle varie voci di spesa della contabilità pubblica alcune sono in rialzo (spese militari) altre sono in ribasso (spese per l'istruzione). Non si tratta quindi di un problema di spesa in sé, ma di scelte politiche, di visioni del mondo, di concezioni etico-culturali.

Tra le ragioni (politicamente scorrette) possiamo sicuramente annoverare il fatto che da sempre il sistema scolastico italiano ha un'impronta fortemente burocratica e **dunque i "veri" dirigenti sono quelli amministrativi**, la spina dorsale del sistema. Che poi tale management ne capisca anche di curricula, di valutazione, di dinamica dei processi di apprendimento questo è del tutto irrilevante. Le figure tecniche, all'interno di tale sistema, sono considerate degli intralci o degli incompetenti o – nelle espressioni più avanzate – dei *civil servant* utili per dare un qualche supporto alla stesura della circolare di turno.

C'è poi una ragione più profonda, una sorta di spettro che si aggira per l'Italia (tranquilli, nulla a che fare con lo spettro che si aggirava nel 1848 in Europa...): **lo spettro del controllo**.

L'Italia è un Paese ontologicamente refrattario ad ogni forma di controllo (e, ovviamente, alle figure che lo interpretano). D'altro canto, ad un popolo che "devasta il territorio, imbratta, trasgredisce le regole, usa il bene pubblico come terra di nessuno, confonde sistematicamente il pubblico col privato" [\[3\]](#), le strutture che, almeno sul piano civile (diverso è il discorso per quello militare), sono adibite al controllo non possono godere di grande considerazione. Se poi questo "controllo" si fonda su dati tecnici è ancor più

malvisto.

Detto in altre parole e trasponendo il discorso sul piano scolastico, avere un numero adeguato di ispettori che “controllino” le scuole o le supportino nella valutazione del servizio e nei processi di insegnamento-apprendimento, sembra che non interessi nessuno.

Ancor meno interessa avere un corpo ispettivo autonomo, con un proprio programma di lavoro e una propria struttura ordinamentale, secondo la proposta formulata qualche anno fa dall'Associazione Treelle[4], che si concretizzava nell'istituzione di una Direzione Generale per l'Ispettorato con funzioni di:

- a) valutazione esterna delle scuole;
- b) valutazione dei dirigenti scolastici;
- c) ispezioni disposte per sospette patologie professionali individuali;
- d) consulenza tecnica per il Ministero
- e) autogoverno del corpo ispettivo.

Ma Santo Iddio, una categoria di professionisti così concepita rischia di sottrarre “potere” alla dirigenza amministrativa! E senza il faro giuridico-amministrativo onniveggente del management amministrativo il sistema scolastico è destinato ad andare alla deriva, in balia del caos, del disordine, a non garantire le nomine dei docenti nei termini, a non indire i concorsi in modo regolare. Insomma, si rischierebbe di non godere più di quella paradisiaca situazione di ordine ed efficienza che ben conosciamo.

Ogni sistema umano, per quanto perfetto, ha i suoi difetti: il corpo ispettivo è uno di questi per il nostro sistema scolastico. Il concorso per *dirigenti tecnici con funzioni ispettive* può attendere.

[1] C. Evangelisti, *I “corpi ispettivi” nella scuola francese. Un sistema articolato per garantire la qualità di tutte le scuole*, [Scuola7](#), n. 333, 14/05/2023

[2] E. Acerra, *La funzione ispettiva nel sistema scolastico italiano*, in A. Giannelli, M. Faggioli (a cura di), *Concorso a dirigente tecnico 2021*, Guerini e Associati, Milano, 2021.

[3] R. Simone, *Il paese del pressappoco*, Garzanti, Milano, 2005, p. 141

[4] Associazione TreeLLLe, *Un nuovo Ispettorato per assicurare la qualità di tutte le scuole*, Quaderno n. 14 dicembre 2017, scaricabile da <http://www.treelle.org/files/lll/Quaderno%2014.pdf>